# Inteligencia y afectividad

AIQUE

Psicología Cognitiva y Educación

Jean Piaget

# *INTELIGENCIA Y AFECTIVIDAD*

# *INTELIGENCIA Y AFECTIVIDAD*

*Jean Piaget*

*Introducción, revisión y notas de Mario Carretero*



Directora: Beatriz Tornadú
Editora a cargo: Alina Baruj

Traducción: María Sol Dorin

Colección dirigida por *Mario Carretero*

Publicación original: Jean Piaget, (1954) "Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant". Bulletin de Psychologie VII, 3-4, 143-150; VII, 3-4, 350-352; VII, 6-7, 346-361; VII, 9-10, 522-535; VII, 12, 699-701.

Piaget, Jean
Inteligencia y afectividad / con prólogo de: Mario Carretero - 1a ed. 1a reimp. - Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 2005.
120 p. : il. ; 23x16 cm. (Psicología cognitiva y educación)

Traducido por: María Sol Dorín

ISBN 950-701-779-8

1. Psicología Educativa. I. Mario Carretero, prolog. II. María Sol Dorín, trad. III. Título
CDD 370.15


Aique Grupo Editor S. A.
Valentín Gómez 3530 (C1191AAP) Ciudad de Buenos Aires
Tel.-fax: 4867-7000
e-mail: editorial@aique.com.ar
http://www.aique.com.ar

Hecho el depósito que previene la ley 11.723.
LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
I.S.B.N. 950-701-779-8

Primera edición
Primera reimpresión



Esta edición se terminó de imprimir en noviembre de 2005 en Primera Clase Impresores, California 1231, Ciudad de Buenos Aires.

# Índice

# *Introducción*[1]



## Conocimiento y deseo en la obra de Jean Piaget

El título de esta introducción a los escritos de Piaget que aquí se incluyen no se debe simplemente a pretender parafrasear los términos "inteligencia" y "afectividad", sino que nos resultan más adecuados para recordar que hubo un tiempo en la historia de la humanidad y la cultura en que "conocer" y "desear" eran casi sinónimos, o al menos estaban muy relacionados. Así, la Biblia nos recuerda que Adán conoció a Eva, indicando, como es sabido, algo bastante más profundo que una mero contacto social o intelectual. De la misma forma, podemos recordar que en el mundo griego se pensaba que se conocía con el corazón y no con el cerebro. Así, ambas cuestiones suponen una clara ejemplificación del argumento central que Piaget sostiene en las páginas que siguen, es decir la indisoluble relación entre inteligencia y afectividad, entre conocer y desear.

En otro orden de cosas, cuando pensaba en la preparación de estas páginas, me encontraba en un vuelo transatlántico con mi familia, haciendo el habitual trayecto Buenos Aires-Madrid. Mi hija Candela, de tres años y dos meses, asombrada por la experiencia aeronáutica, preguntó al poco tiempo de despegar, cuando la nave alcanzó la velocidad de crucero, por qué no bajábamos "ya mismo" a tierra puesto que ella creía que el avión había llegado. Y no contenta con dicha observación –bastante legítima por otro lado, habida cuenta de la escasa sensación de movimiento que tiene un avión en el aire, si no hay turbulencias– preguntó también si todos los pasajeros que había en la nave iban a casa de la abuela de España. Ante ambas cuestiones, fue igualmente difícil convencerla de que los aviones siguen avanzando aunque no lo parezca y de que no todas las personas que están en el mismo vehículo van a casa de la misma persona.

Como nos suele ocurrir a los estudiosos del desarrollo humano, nuestros propios hijos nos resuelven, o al menos nos impulsan, a ver con más claridad los problemas sobre los que queremos escribir. En este caso, como nos muestra toda la obra de Piaget, las cuestiones que pueden pare-

[1] Agradezco a Fernanda González su siempre disponible ayuda en la elaboración de las notas y referencias biobliográficas que aparecen en esta obra.

cer obvias y extraordinariamente sencillas para un adulto, resultan bastante complejas para un niño y le lleva años comprenderlas. Así, mi hija Candela me había mostrado, más bien recordado, dos hechos cruciales y no por ello menos asombrosos. A saber:

a) que la mente humana debe organizar una tremenda cantidad de eventos, situaciones y datos para completar la ciclópea tarea de comprender el mundo medianamente bien, y

b) que por mucho y bien que los científicos demos cuenta de los aspectos cognitivos de dicha comprensión, quedará incompleta si no incluimos en dicha explicación los móviles afectivos y emocionales.

Al igual que para Candela el interés en visitar a la abuela española —distante en el espacio y objeto afectivo por excelencia para una nieta— era lo que le hacía extender dicho interés a los demás viajeros del avión, la mejora que pudo haber obtenido de su experiencia como viajera de largo recorrido —acerca de trayectorias, móviles, propósito compartidos de las personas al viajar, etc.— no puede entenderse y no tiene en realidad ningún sentido para ella como ser humano, si no es en el contexto de su vínculo parental.

En definitiva, si no concedemos atención a las cuestiones afectivas sobre el desarrollo del conocimiento, no podemos explicar por qué se inicia y se concluye la experiencia de dicho conocimiento, por qué nos interesan unas cosas y no otras y también por qué nos interesan unas personas y no otras. Al fin y al cabo, como diría nuestro inolvidable Ángel Rivière, las personas somos nada más y nada menos que *objetos con mente* (Rivière y Núñez, 1996) y esa mente incluye sin duda —en cierto sentido habría que decir que privilegia— los demás sujetos y objetos afectivos con los que se relaciona.

Así, la afectividad es el motor, la causa primera del acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa (Esta es una de las ideas básicas que Piaget expondrá en los escritos que se incluyen más adelante). Y sin embargo, cuando observamos las numerosas investigaciones de la psicología cognitiva actual, así como una buena parte de la tradición intelectual de Occidente que, como sabemos, tiene sus raíces en la cultura griega y en el pensamiento judeocristiano —con excepciones de importancia, por supuesto—parecería que el conocimiento humano comienza y termina en sí mismo, que el ser humano tiene como fin primero y último el propio conocimiento, y por tanto la elección del obje-

to a conocer, y su vinculación con él, es una cuestión baladí. (Quizás haya que buscar en estas deficiencias de los enfoques cognitivos y de la cultura occidental en general, el éxito reciente de productos intelectuales masivos como *La inteligencia emocional* de D. Goleman (1996); es decir, existe una opinión extendida, pero nunca suficientemente bien perseguida, tanto entre la comunidad de científicos como en la sociedad en general, acerca de que los aspectos cognitivos y los afectivos de las personas funcionan y deberían estudiarse de una manera más integrada).

Obsérvese que en este asunto persisten también dos cuestiones de capital importancia. Por un lado, cuando hablamos de afectividad o emoción no estamos hablando solamente de las cuestiones más directamente relacionadas con los sentimientos, es decir con lo que sería para algunos solamente una maraña de tendencia viscerales, sino que nos estamos refiriendo también a cuestiones más "intelectuales" como son los intereses, la simpatía y la antipatía por temas o personas, los actitudes de carácter ético, etc. De hecho, Piaget se referirá en las páginas que siguen a todos estos aspectos que hacen de la afectividad un ámbito que tiende numerosos puentes hacia el conocimiento.

Por otro lado, no olvidemos que si la afectividad resulta imprescindible para comprender la propia dinámica del conocimiento humano, con más razón es ineludible para entender y transformar la forma en que conocimiento y educación deben relacionarse. No en vano, las tendencias actuales en educación están insistiendo cada vez más en que la formación integral del ser humano debe tener como objetivos prioritarios los aspectos actitudinales —en vez de centrarse solamente en los meros conocimientos— y creemos que resultaría imposible entender cabalmente todo lo que tiene que ver con el universo de las actitudes en el aula, sin el concurso de la afectividad y de una adecuada comprensión de las relaciones entre la afectividad y el funcionamiento y desarrollo cognitivo.

Tradicionalmente, Piaget ha sido considerado habitualmente un pensador del pensamiento, si se nos permite la expresión, un descubridor de las más abstractas radiografías del razonamiento, pero que no incluían los avatares de los asuntos del sentimiento. Los lectores de estas páginas podrán juzgar por sí mismos después de leerlas, pero creemos que queda claro a todas luces que su contenido nos ofrece un Piaget muy preocupado, hondamente inquieto, por la contribución del afecto a la formación de la persona humana. En realidad Piaget ha sido acusado en los últimos tiempos de no incluir en absoluto entre sus formulaciones teóricas ni la interacción social, ni el afecto y la cultura. A menudo, estas cuestiones se consideran mejor tratadas en la obra de otros autores, por ejemplo de Vi-

gotski. Creemos que estas páginas desmienten claramente esta posibilidad y en ellas vemos como Piaget, no sólo le concede una importancia capital a lo afectivo, sino que lo estudia con detalle, analizando con rigor y originalidad las contribuciones al respecto. En realidad, la obra piagetiana tuvo siempre unas claras implicaciones y repercusiones para el estudio de las cuestiones afectivas y emocionales, como señalaron hace tiempo Wolff (1979), Murray (1979) y Modgil y Modgil (1976). Particularmente en esta última obra se revisan con mucho detalle y exhaustividad los trabajos teóricos y empíricos sobre las relaciones entre las posiciones piagetianas y la problemática afectiva.

Como hemos indicado anteriormente, el problema que Piaget plantea en estas páginas es sin duda una de las piedras de toque de toda la psicología como ciencia y por supuesto se encuentra a la cabeza de las inquietudes también de todo educador. Es decir ¿cómo afecta el ámbito afectivo al desarrollo intelectual de un ser humano? La respuesta piagetiana es clara y rotunda. No sólo cree que sin una fuerte y adecuada presencia de los aspectos afectivos un ser humano no tendrá un desarrollo intelectual adecuado –cosa en la que estarían de acuerdo la mayoría de los estudiosos del tema– sino que va incluso más allá y plantea una hipótesis de partida incluso más radical, que consiste en afirmar que en realidad lo cognitivo y lo afectivo son profundamente inseparables.

Precisamente en este punto es donde Piaget formula –en nuestra opinión– una de sus metáforas más poderosas, al considerar que el comportamiento inteligente es como la actividad de un automóvil, en el sentido de que sin la gasolina de la afectividad es imposible que se produzca el movimiento del pensamiento pero, por otro lado, dicha energía no explica lo que sucede en el motor del auto al producirse la combustión, no da cuenta de las interioridades lógicas del razonamiento. Sin duda una hipótesis de este tipo resulta de una enorme significación para la práctica educativa porque nos indica que es esencial una adecuada vinculación con el objeto de conocimiento, con lo que debe aprenderse, y que dicha conexión no puede ser totalmente intelectual y académica, sino que debe ser claramente de naturaleza afectiva y emocional (Por ejemplo, algunas implicaciones claras para la educación tendrían que ver con que el docente expusiera los contenidos escolares de tal manera que fueran atractivos y tuvieran en cuenta el interés del alumno, al tiempo que fuera también visible el interés del propio docente en dicho conocimiento).

Por lo tanto, más allá de sus implicaciones educativas, la opción piagetiana a este respecto es claramente monista, es decir parte del supuesto básico de que afecto y cognición no se dan separados en la realidad, sino

que sólo se diferencian a efectos puramente didácticos o de metodología de la investigación. (Obsérvese la coincidencia con Vigotski, 1926/2001 en este punto, ya que el psicólogo ruso también creía que la emoción era central tanto en el desarrollo como en el aprendizaje y la educación del individuo). De esta manera, Piaget crítica las posiciones de otros autores que consideran la afectividad y la inteligencia como ámbitos modularmente separados, como estructuras que pueden llegar a tener funcionamientos encapsulados y autoreferentes. En definitiva, la actividad de la persona es vista por Piaget como plena y profundamente impregnada de conocimiento y deseo al mismo tiempo.

Esta posición puede observarse en toda su obra. Por mencionar solamente algunos ejemplos, podemos comentar brevemente que cuando Piaget nos presenta las adquisiciones del bebé sensoriomotor se está planteando cuestiones que también son centrales para el desarrollo afectivo del individuo como es su relación con el objeto, permanente o transitorio, ya sea de conocimiento o de deseo. Así, las preguntas acerca de la permanencia del objeto, serían preguntas de enorme significatividad si las planteásemos en el ámbito de la afectividad. Por supuesto, cuando Piaget, más adelante en el curso evolutivo, plantea la constitución del símbolo, como ha estudiado Furth (1987) entre otros, los mecanismos de construcción tienen mucho en común con los planteados por Freud y en todo caso, Piaget desarrolla con bastante detalle la enorme importancia de los aspectos afectivos en el desarrollo lúdico y simbólico en general. Por seguir con el curso del desarrollo, y como puede verse en las páginas que siguen, para el ser humano es fundamental conservar las características de los objetos que se conocen, de tal manera que podamos saber a ciencia cierta si una bola de plastilina es el mismo objeto, aunque tenga una forma distinta. De la misma manera, es crucial y absolutamente necesario desde el punto de vista adaptativo, que las personas podamos conservar las características de los objetos (humanos) que deseamos y comportarnos en consecuencia. En caso contrario, además de producirse algunas situaciones un tanto jocosas, resultaría difícil establecer relaciones afectivas de carácter duradero, tanto en el periodo operacional concreto como en cualquier otro momento del transcurso de la vida. Y por último, cuando el adolescente comienza a transitar ese terreno fronterizo entre la infancia y la vida adulta, aunque está adquiriendo esa potente arma cognitiva que suele denominarse "pensamiento formal", el egocentrismo que le caracteriza tiende a presentar tanto aspectos afectivos como intelectuales, y *de facto* dicho egocentrismo, en su vertiente emocional, suele suponer una gran limitación para la aplicación de las plenas posibilidades de su pensamiento. En definitiva,

creemos que estos breves ejemplos muestran con claridad la posibilidad de considerar como un camino heurísticamente valioso las ideas defendidas por Piaget en estas páginas acerca de la indisoluble relación de lo afectivo y lo cognitivo en el estudio de la actividad humana.[2]

Ahora bien, por otro lado, este monismo expresado al respecto por Piaget puede ser también objeto de crítica, al menos en nuestra opinión. Así, volviendo de nuevo a la lúcida e intuitiva metáfora del motor y la gasolina, Piaget defiende que la combustión de esta última, es decir los aspectos energéticos del comportamiento, no puede llegar a cambiar la estructura del conocimiento, aunque pueda afectar a su realización o inhibición. Sin duda, hasta este punto estaríamos de acuerdo con Piaget, pero el problema surge si planteamos que lo energético no es sólo un factor impulsor de la actividad, sino que también tiene una estructura, la cual no presenta el mayor interés en ser estudiada por el psicólogo de Ginebra. En definitiva, creemos que la posición de Piaget tiene a su favor el monismo mencionado, pero adolece de un cierto racionalismo según el cual pareciera que la afectividad es simplemente la gasolina, y quizás sea interesante pensar que ambos, conocimiento y deseo, poseen estructura, funcionamiento y energética, los dos tienen motor y gasolina.

## Características y procedencia de este texto

Hasta ahora hemos expuesto las razones principales que nos han impulsado a presentar en español los artículos que siguen y a presentarlos en este volumen, así como las cuestiones que nos parecen esenciales para contextualizar su sentido en el marco de los enfoques cognitivos actuales. En todo caso, a lo dicho nos parece esencial añadir que es pretensión ineludible de esta colección publicar aquellas obras que resulten fructíferas para la resolución de problemas teóricos y prácticos centrales que hoy día tiene la educación. Y para ello resultan tan imprescindibles los autores clásicos como los más recientes. Conviene una vez más defender la opinión de que no necesariamente lo más novedoso es lo más interesante en la búsqueda del conocimiento. La actividad intelectual no está exenta de modas

[2] Cuando estaba terminando la edición de este libro, una feliz y oportuna comunicación me hizo saber que ya había una edición en español de estos textos, incluida en la sumamente interesante obra *Piaget y el psicoanálisis* (edición de Delahanty y Perrés, 1994).

y no es raro que encontremos vino viejo en odres nuevos, en los que el único cambio es el envase.

Como es sabido, Piaget pertenece hoy día a los autores clásicos, pero precisamente por ello sigue resultando imprescindible. Fallecido en 1980, su obra sigue siendo punto de referencia fundamental en los estudios sobre el desarrollo cognitivo, social y afectivo del ser humano. Aunque su contribución no está exenta de críticas (Carretero, 1997), su influencia sigue siendo muy intensa, lo cual puede verse en el hecho de que ningún otro psicólogo del siglo pasado, a excepción de Freud, ha alcanzado tanta notoriedad, tanto en los ámbitos de la psicología y la epistemología como de la educación.

A continuación veremos algunos detalles de los trabajos mismos. Estos escritos de Jean Piaget tratan sobre las relaciones entre la afectividad y la inteligencia a lo largo del desarrollo, un tema poco habitual, pero siempre presente, en las manos del gran estudioso de Ginebra. Fueron preparados inicialmente por algunos de sus alumnos en la Universidad de la Sorbona de París, donde Piaget impartió cursos durante algunos años y supervisados y firmados por el propio Piaget. Se publicaron como artículos en la revista *Bulletin de Psychologie* (1954), y posteriormente en inglés en forma de libro *–Intelligence and Affectivity–* en 1981, en la prestigiosa editorial *Annual Review* (Palo Alto, California). Por tanto, nos pareció que tenía un claro interés para el lector de habla hispana tener disponibles estos trabajos, que sin duda tratan un tema no sólo central en la obra de la Escuela de Ginebra, sino central en la psicología misma, tanto en un sentido teórico como aplicado.[3]

Al ser un texto que procedía de los cursos de Piaget y servía como material docente, tiene un estilo un tanto esquemático y abreviado, que no obstante sigue teniendo el aroma inconfundible de las preocupaciones gnoseológicas del creador de la Escuela de Ginebra. Si bien el texto podría haberse mejorado desde el punto de vista estilístico, como se ha hecho parcialmente en su versión inglesa, por nuestra parte nos ha parecido que aunque esa era una opción interesante, y sin duda polémica, resultaba más oportuno respetar el formato original del discurso docente de es-

[3] Mención aparte merece la relación de la obra piagetiana con el psicoánalisis. Sin duda, como puede verse en estos escritos, para tratar las relaciones entre afectividad y cognición Piaget tiene en cuenta la mayoría de las contribuciones importantes de su época, pero de manera privilegiada al psicoánalisis. Sin duda, esto no resulta sorprendente habida cuenta de que ese interés de Piaget data del comienzo de su carrera, como puede verse en Delahanty y Perrés (1994).

tas páginas. La razón fundamental de esta decisión se debe no sólo a la forma de lo dicho, sino sobre todo al contenido. Es decir, lo que sigue a continuación es bastante novedoso con respecto a la visión habitual sobre la obra de Piaget, considerada casi siempre como algo que tiene que ver exclusivamente con las sequedades de los formalismos lógicos, que intentan expresar todo el poder de la maquinaria cognitiva humana. Por tanto, nos parecía más adecuado no modificar en absoluto el texto original. Es interesante observar que si bien Piaget suele considerarse una autor de carácter teórico, más cerca de la Epistemología que de la Psicología, en este caso se muestra como un psicólogo muy bien informado acerca de los avances de su tiempo, como de hecho puede encontrarse en otras de sus obras de naturaleza claramente psicológica.

El estilo es el habitual en Piaget, es decir, con escaso detalle de las citas y poca o ninguna información bibliográfica. Como podrá ver el lector, la mayoría de los autores que se citan en la obra son de la primera mitad del siglo. Quizás algunos de ellos son actualmente poco conocidos. Por esta razón, hemos elaborado las notas al pie y las referencias bibliográficas, que aparecen al final del texto, y que pretenden justamente otorgarle una mayor precisión, en cuanto a su contexto intelectual, sin modificar su expresión original, como se ha indicado anteriormente. En dichas notas y referencias hemos procurado incluir las referencias exactas, siempre que nos ha sido posible encontrarlas.

Por último, queremos insistir en la naturaleza de pensamiento abierto, exploratorio y flexible que creemos tienen estas páginas. Es decir, no pensamos que puedan o deban considerarse como un punto de llegada, sino justamente como un punto de partida, como una manera elaborada y cuidadosa pero provisional de examinar la apasionante cuestión de las relaciones entre la inteligencia y la afectividad. Creemos que el uso más fructífero que puede hacerse de un autor es convertir su obra en fuente de inspiración para el futuro y no cerrar sus posibilidades en una ortodoxia empobrecedora.

*Mario Carretero*
Mayo, 2001.
Madrid (Tres Cantos) y
Buenos Aires (Palermo viejo).

## Referencias bibliográficas



Carretero, M. (1997) *Introducción a la Psicología Cognitiva.* Buenos Aires: Aique.

Delahanty, G. y Perrés, J. (Comp.) (1994) *Piaget y el psicoanálisis.* México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana, Xoxiunilco.

Furth, H. (1987) *Knowledge and desire.* Cambridge: Cambridge University Press. Trad. al español, *Conocimiento y deseo.* Madrid: Alianza, 1992.

Goleman, D. (1996) *Emotional Intelligence.* Trad. al español, *Inteligencia Emocional.* Barcelona: Kairós, 1997.

Modgil, S. y Modgil, C. (1976) *Piagetian research. Compilation and commentary. Vol 5. Personality, socialization and emotionality. Reasoning among handicapped children.* Windsor: NFER.

Murray, F. (Ed.) (1979) *The Impact of Piagetian Theory. On Education, Philosophy, Psychiatry and Psychology.* Baltimore: University Park Press.

Rivière, Á. y Núñez, M. (1997) *La mirada mental.* Buenos Aires: Aique.

Vigotski, L. S. (2001) *Psicología Pedagógica. Un curso breve.* Buenos Aires: Aique. Edic. original en ruso, Moscú, 1926.

Wolf, P. (1979) "Piaget and Mental Health". En F. Murray *(Ed.) The Impact of Piagetian Theory. On Education, Philosophy, Psychiatry and Psychology.* Baltimore: University Park Press, 125-134.

# 1.

# *Introducción*[1]

El tema de este curso ha sido sugerido por las discusiones del año anterior. En efecto, algunos reprocharon al estudio del desarrollo intelectual caer en el intelectualismo, aislando arbitrariamente la inteligencia y desconociendo las relaciones entre la vida intelectual y la afectividad. Por lo tanto, el propósito del curso de este año es estudiar estas relaciones.

## 1.1. Planteamiento del problema

Hoy en día nadie piensa en negar que haya una constante interacción entre la afectividad y la inteligencia. Sin embargo, la afirmación de que inteligencia y afectividad son indisociables puede abarcar dos significaciones muy diferentes:

1º En un primer sentido puede quererse decirse que la afectividad interviene en las operaciones de la inteligencia, que las estimula o las perturba, que es causa de aceleraciones o de retrasos en el desarrollo intelectual, pero que no podría modificar las estructuras de la inteligencia como tales.

Este rol acelerador o perturbador es indiscutible. El alumno alentado en clase tendrá más entusiasmo por el estudio y aprenderá más fácilmente; de los que tienen dificultades en matemática, en más de la mitad de los casos esto se debe a un bloqueo afectivo, a un sentimiento de inferioridad específico. Así es como un bloqueo de este tipo puede impedir provisoriamente que un alumno comprenda (o retenga) las reglas de la suma, pero eso no cambia la naturaleza de dichas reglas.

2º En un segundo sentido, por el contrario, se puede querer decir, que la afectividad interviene en las estructuras mismas de la inteligencia, que es fuente de conocimientos y de operaciones cognitivas originales.

[1] J. Piaget (1954) "Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant" *Bulletin de Psychologie VII,* 3-4, 143-150.

Varios autores han sostenido este punto de vista:

• Wallon subrayó que la emoción, lejos de tener siempre un rol inhibidor, jugaba a veces el rol de excitante, particularmente en la etapa sensorio-motora, donde el júbilo, por ejemplo, es causa de progreso en el desarrollo. Así es que el hijo de Preyer, que levantó y dejó caer una tapa 119 veces seguidas, estaba excitado por la alegría, causa en este caso de dicha reacción circular. De ahí a afirmar que la emoción es fuente de conocimiento no hay más que un paso, franqueado a veces por los discípulos de Wallon.

• Ph. Malrieu sostiene así (*Les émotions et la personnalité de l´enfant* Vrin, 1952) que la vida afectiva es un determinante positivo del progreso intelectual, sobre todo en la etapa sensorio-motora. Es fuente de estructuraciones.

• Th. Ribot, en la clásica *Logique des sentiments*, afirmaba que el sentimiento perturba el razonamiento lógico y puede crear nuevas estructuras, como las del alegato, que constituirían una lógica afectiva particular. (No obstante, Ribot apenas muestra los paralogismos a los cuales conduce la afectividad: la pasión utiliza la lógica a su favor, construyendo deducciones lógicas a partir de premisas sospechosas, pero no se la ve crear estructuras originales de razonamiento).

• Ch. Perelman retoma la noción de *retórica* para designar el conjunto de los procedimientos no formales utilizados para producir la convicción en el otro. Evidentemente, esta retórica está, en parte, engendrada por la afectividad.

Para resolver esta alternativa, el problema de las relaciones entre la afectividad y la inteligencia será estudiado genéticamente. Comenzaremos recordando algunas definiciones directrices.

## 1.2. Definiciones directrices

### a) La afectividad

Por este término entenderemos:

- los sentimientos propiamente dichos, y en particular las emociones;
- las diversas tendencias, incluso las "tendencias superiores" y en particular la voluntad.

Algunos autores distinguen entre factores afectivos (emociones, sentimientos) y factores conativos (tendencias, voluntad), pero la diferencia parece ser solamente de grado. Pierre Janet basa los sentimientos primarios en la economía del comportamiento, y los define como una regulación de fuerzas de que dispone el individuo: se puede igualmente concebir la voluntad como la regulación de estas regulaciones elementales.

**b) Funciones afectivas y funciones cognitivas**

Por el contrario, hay que distinguir netamente entre las *funciones cognitivas* (que van desde la percepción y las funciones sensorio-motrices hasta la inteligencia abstracta, incluidas las operaciones formales), y las *funciones afectivas*. Distinguimos estas dos funciones porque nos parecen de naturaleza diferente, pero en el comportamiento concreto del individuo son indisociables. Es imposible encontrar comportamientos que denoten únicamente afectividad, sin elementos cognitivos, y viceversa. Mostrémoslo rápidamente:

*1) No hay mecanismo cognitivo sin elementos afectivos*

En las formas más abstractas de la inteligencia, los factores afectivos siempre intervienen. Cuando un alumno resuelve un problema de álgebra, cuando un matemático descubre un teorema, hay al principio un interés, intrínseco o extrínseco, una necesidad; a lo largo del trabajo pueden intervenir estados de placer, de decepción, de fogosidad, sentimientos de fatiga, de esfuerzo, de aburrimiento, etcétera; al final del trabajo, sentimientos de éxito o de fracaso; por último pueden agregarse sentimientos estéticos (coherencia de la solución encontrada). En los actos cotidianos de la inteligencia práctica, la indisociación es aún más evidente. Particularmente, siempre hay interés intrínseco o extrínseco.

Por último, en la percepción sucede lo mismo: selección perceptiva, sentimientos agradables o desagradables (la indiferencia constituye por sí misma una tonalidad afectiva), sentimientos estéticos, etc.

*2) Tampoco hay un estado afectivo puro sin elementos cognitivos*

Konrad Lorenz, estudiando los instintos de los pájaros, puso de manifiesto la existencia de configuraciones perceptivas muy precisamente determinadas, innatas y específicas (IRM)[2]. Algunos movimientos particu-

[2] *Innate Releasing Mechanisms* (IRM): mecanismos desencadenantes innatos.

lares del andar de la madre, desencadena en el patito la tendencia a seguirla; el instinto sexual de algunos loros machos puede ser desencadenado por una percepción cromática (azul claro). Así, los instintos no son solamente desencadenados por requerimientos afectivos internos: responden siempre a estimulaciones perceptivas precisas. Reproduciendo artificialmente estas estimulaciones, Lorenz pudo engañar fácilmente a los animales; por el contrario, la más pequeña modificación en la configuración perceptiva impide que la tendencia se desencadene.

Similarmente, en la emoción siempre se encuentran discriminaciones perceptivas. Wallon mostró que el miedo del lactante está originariamente ligado a la sensación propioceptiva de la pérdida de equilibrio. Del mismo modo, el miedo a la oscuridad en el niño, y *a fortiori* los miedos condicionados, responden a estimulaciones perceptivas. Los factores cognitivos cumplen entonces un rol en los sentimientos primarios, y con más razón en los sentimientos complejos más evolucionados donde se entremezclarán cada vez más elementos provenientes de la inteligencia.

**c) La adaptación: asimilación y acomodación**

En los caracteres más generales del comportamiento, con los dos polos de la adaptación: asimilación y acomodación, ¿se encuentran los factores cognitivos y afectivos igualmente disociados? Todo comportamiento es una adaptación, y toda adaptación el restablecimiento del equilibrio entre el organismo y el medio. Sólo actuamos si estamos momentáneamente desequilibrados. Claparède mostró que el desequilibrio se traduce por una impresión afectiva *sui generis* que es la conciencia de una necesidad. El comportamiento termina cuando la necesidad es satisfecha: el retorno al equilibrio se caracteriza entonces por un sentimiento de satisfacción. Este esquema es muy general: no hay nutrición sin necesidad alimenticia; no hay trabajo sin necesidad; no hay acto de inteligencia sin pregunta, es decir sin experimentar la sensación de una laguna, por lo tanto sin desequilibrio, sin necesidad.

Pero estas nociones de equilibrio y de desequilibrio tienen un valor cognitivo: así es como la teoría de la Gestalt define la percepción como una equilibración. La ley de la buena forma es una ley de equilibrio. Las operaciones intelectuales tienden también hacia las formas de equilibrio (cf. reversibilidad). La noción de equilibrio tiene pues una significación fundamental, tanto desde el punto de vista afectivo como intelectual.

En relación con la adaptación, se puede especificar que este equilibrio se hace entre dos polos:

- la asimilación, relativa al organismo, que mantiene su forma;
- la acomodación, relativa a la situación exterior según la cual el organismo se modifica.

Estas dos nociones tienen una significación tanto mental como biológica:

- *Asimilación cognitiva:* el objeto es incorporado a los esquemas anteriores del comportamiento.

  Encontramos entonces:
  - una asimilación perceptiva (el objeto es percibido en relación con los esquemas anteriores);
  - una asimilación sensorio-motriz. El bebé de un año que quiere agarrar un objeto colocado sobre su manta y demasiado alejado, tira de la misma. La usa como un intermediario, la asimila incorporándola a los esquemas anteriores de prensión;
  - una asimilación conceptual: el nuevo objeto sólo es concebido, comprendido, si es asimilado a los esquemas conceptuales preexistentes, es decir al conjunto de operaciones mentales de las que dispone el sujeto.

- *Acomodación cognitiva:* si por el contrario el objeto se resiste no entrando en ningún esquema anterior, hay que efectuar un nuevo trabajo, transformar los esquemas anteriores que implican las propiedades del nuevo objeto.

Puede hablarse de adaptación cuando el objeto no resiste demasiado para ser asimilable, pero sí, lo suficiente como para que haya acomodación. La adaptación es, entonces, siempre un equilibrio entre acomodación y asimilación. Se ve, por otro lado, que estas nociones tienen una doble significación, afectiva y cognitiva:

- *asimilación, bajo su aspecto afectivo* es el interés (Dewey define el interés como la asimilación al yo); *bajo su aspecto cognitivo* es la comprensión como la que tiene el bebé en el dominio sensorio-motor;
- *la acomodación, bajo su aspecto afectivo,* es el interés hacia el objeto en tanto es nuevo. *Bajo su aspecto cognitivo* es por ejemplo, el ajuste de los esquemas de pensamiento a los fenómenos.

## Conclusión

En resumen, nunca se encuentra un estado afectivo sin elementos cognitivos, ni lo inverso. Pero entonces ¿cuáles van a ser las relaciones entre inteligencia y afectividad?

- la afectividad ¿creará nuevas estructuras en el plano intelectual?, y la inteligencia ¿creará recíprocamente nuevos sentimientos?
- o bien ¿serán sus relaciones solamente funcionales? La afectividad cumpliría pues el rol de una fuente energética de la cual dependería el funcionamiento de la inteligencia, pero no sus estructuras, de la misma forma que el funcionamiento de un automóvil depende de la gasolina, que acciona el motor pero no modifica la estructura de la máquina.

Es esta segunda tesis la que sostendremos en este curso.

Nos proponemos, entonces, mostrar que si bien la afectividad puede ser causa de comportamientos, si interviene sin cesar en el funcionamiento de la inteligencia, si bien puede ser causa de aceleraciones o de retrasos en el desarrollo intelectual, ella misma no genera estructuras cognitivas ni modifica el *funcionamiento de las estructuras* en las que interviene.

Recordemos algunos ejemplos para especificar esta idea.

## 1.3. Afectividad y estructuras cognitivas: ejemplos previos

### a) Operaciones matemáticas

Los sentimientos de éxito o de fracaso generan en el alumno una facilitación o una inhibición en el aprendizaje de las matemáticas. Pero la estructura de las operaciones no se modifica. El niño cometerá errores, pero no inventará por ello nuevas reglas de la suma; comprenderá más rápido que otro, pero la operación es siempre la misma.

### b) Operaciones lógicas

Supongamos por ejemplo, la prueba de seriación de cinco pesas en el test Binet-Simon. Se trata en este caso de una operación lógica que implica la transitividad (si A es más liviano que B y si B es más liviano que C, *se deduce necesariamente* que A es más liviano que C). Esta operación se

efectúa normalmente alrededor de los 6-7 años . Quizás, si el niño es alentado, dará mejores resultados; en caso contrario, se producirá una regresión al pensamiento preoperatorio. Pero no aparecerá una nueva estructura. La operación es lograda o no. Y a veces, los autores han tomado como estructuras originales lo que sólo era una regresión a estadios anteriores del pensamiento (así es como Ribot, en relación al razonamiento pasional, parece considerar como estructuras originales algunos paralogismos que sólo son regresiones).

**c) Percepción**

Es muy evidente que la afectividad interviene constantemente en la percepción: sujetos diferentes no percibirán, de una figura compleja, los mismos elementos, y la elección se verá influida por intereses diversos; el niño y el adulto no percibirán los mismos detalles. Pero las leyes de la percepción (que constituyen la estructura) son siempre las mismas.

Examinemos y discutamos una experiencia que concluye de otro modo: Bruner estudió las ilusiones de sobrestimación haciendo comparar a diversos sujetos el diámetro de un disco de metal con el de un dólar. A diámetros iguales, el dólar es sobrestimado y Bruner lo explica por el interés que el sujeto manifiesta hacia el dólar (además la sobrestimación varía según los individuos, y Bruner decía que era según la intensidad del interés). Pero examinemos los hechos más de cerca. ¿Puede decirse que el interés fue en este caso la causa directa de la sobrestimación perceptiva? En efecto, dos hipótesis son posibles:

- o bien el interés engendra directamente la ilusión;
- o bien el interés es solamente causa indirecta.

Las experiencias de Piaget y Lambercier[3] (evaluación de la longitud de una varilla con respecto a una varilla-patrón) efectivamente ponen de manifiesto una ilusión sistemática: la sobrestimación del referente: el patrón es sobrestimado en tanto patrón y si se invierte el orden de comparación (cambiando el patrón de lugar sin que el sujeto lo advierta), la ilusión se produce de manera inversa.

[3] N. del E.: Piaget, J. y Lambercier, M. (1943) La compaison visuelle des hauteurs et distances variables dans le plan fronto-paralléle. En *Archives Psychologique, XXIX*, 173-253. Para más referencias sobre estos estudios consultar P. Fraisse y J. Piaget (comp.) (1973) *Tratado de Psicología Experimental. La percepción*. Buenos Aires: Paidós.

Podríamos entonces decir que la ilusión de Bruner es una ilusión funcional. El interés por el dólar tendría como efecto una *centración* perceptiva. El sujeto toma al dólar como patrón y es víctima de la ilusión del referente.

A partir de tales hechos, podemos sacar una conclusión provisional, enunciando los temas que desarrollaremos:

• *la afectividad está operando constantemente en el funcionamiento del pensamiento, pero no crea nuevas estructuras*, es decir leyes de equilibrio cada vez más diferenciadas por sus contenidos e independientes del funcionamiento;

• *Podría decirse que la energética del comportamiento depende de la afectividad, mientras que las estructuras proceden de las funciones cognitivas.* Esta distinción de la estructura y de la energética muestra perfectamente que si inteligencia y afectividad son constantemente indisociables en el comportamiento concreto, debemos considerarlas como de *naturaleza* diferente.

Además, varios autores han sostenido tesis próximas a esta, y han distinguido también un aspecto energético y un aspecto estructural del comportamiento. Examinemos tres de estas teorías clásicas para precisar la nuestra.

**Examen de las tres teorías del comportamiento**

*a) Teoría de Claparède*

Claparède formuló la teoría del *interés*, al cual le atribuye un rol muy importante en la actividad de la inteligencia. Según él, todo comportamiento supone:

1º Una *meta*, una finalidad, es decir una intención más o menos consciente, siempre definida por la afectividad (interés);

2º Una *técnica*, (conjunto de medios empleados para alcanzar la meta), determinada por las funciones cognitivas (percepción, inteligencia).

Sin embargo, esta bipartición no nos parece suficiente: es demasiado esquemática:

- En efecto, la *meta*, supone una interacción entre la afectividad y la inteligencia. El interés, aunque sea la fuente de la motivación, no basta sin embargo para definir la meta, en el sentido en el que Claparède entiende este término. La meta depende del campo en su totalidad, y no será la misma, por ejemplo, según los me-

dios intelectuales de los cuales dispone el sujeto. Por lo tanto ya hay elementos cognitivos en el ámbito de las metas;
por otra parte, los *medios* no son puramente cognitivos. La técnica gracias a la cual la meta es alcanzada, hace intervenir coordinaciones, regulaciones, –y siempre supone una energía, cuyo origen nos parece esencialmente afectivo (por ejemplo, perseverancia, etcétera).

Nuestro problema y nuestra distinción se encuentran entonces tanto en lo que se refiere a la definición de las metas como a la explicación de los medios.

*b) Teoría de Pierre Janet.*

Según Janet, todo comportamiento supone dos tipos de "acciones".

1º *La acción primaria*, que se define como la relación entre el sujeto y los objetos del mundo exterior (cosas o personas) sobre los cuales actúa. La acción primaria está hecha de estructuras de diferentes niveles (reflejos, percepciones, etc.), pero son siempre cognitivas.

2º *La acción secundaria*, reacción del sujeto a su propia acción, y que abarca todas las regulaciones cuyo efecto es intensificar (o frenar) la acción primaria: como el esfuerzo, o al contrario, el cansancio que anticipa el fracaso, o también las reacciones de terminación (alegría, decepción), que completan la acción. La acción secundaria es entonces un ajuste de las fuerzas, que realiza la economía interna de la acción y así constituye su energética. Para Janet, la acción secundaria depende únicamente de la afectividad.

Esta distinción, que parece superponerse a la que hemos propuesto, aún nos parece insuficiente, y presenta un equívoco análogo al de Claparède:

- en la acción primaria, la afectividad ya puede intervenir (elección del objeto percibido en el conjunto del campo). La relación del sujeto con el objeto supone una energética y una participación de la afectividad;
- por otro lado, el sistema de regulación económica incluye un doble ajuste: un ajuste interno, y también intercambios reguladores con el medio en los cuales pueden intervenir estructuras, elementos cognitivos.

Aquí también, volvemos a encontrar simultáneamente la estructura y la energética, los elementos afectivos y cognitivos, tanto en el ámbito de la acción primaria como en el de la acción secundaria[4].

*c) Teoría de Kurt Lewin.*

Alumno de Köhler, Kurt Lewin aplicó la teoría de la Gestalt a los problemas de la afectividad y de la psicología social y amplió considerablemente las nociones, al respecto. Así es que, al lado del campo perceptivo, hace intervenir la noción de *campo total*, que engloba al yo, siendo este estructurado de una cierta manera. La estructura interviene entonces no sólo en el ámbito del objeto, sino también en el de las relaciones sujeto-objeto. Así, el "carácter de solicitación" del objeto resulta de la configuración del campo total, es decir que hace intervenir las propiedades estructurales del objeto y las disposiciones del sujeto a la vez. El estudio de la estructura del campo total es el objeto de conocimiento de la psicología topológica. A partir de esto, Lewin llega a la siguiente distinción: el campo total tiene dos aspectos, inseparables pero muy diferentes:

- *una estructura*, perceptiva o intelectual (por lo tanto cognitiva);
- *una dinámica*, que es afectiva.

Como se ve, esta distribución es muy cercana a la que hemos propuesto. Sin embargo preferimos el término energético al término dinámico, –ya que este último se opone a "estático", y podría creerse que le conferimos a la afectividad un aspecto dinámico y a la inteligencia un aspecto estático, lo que es inexacto. La oposición estructura-energética es menos ambigua.

## Análisis de la noción de estructura

a) *Examen de una objeción: ¿no puede hablarse de estructuras afectivas?* ¿Es legítimo asignar, como lo hacemos, el término de estructura a las funciones cognitivas? Efectivamente, a menudo se escucha hablar de "estructuras afectivas". Pero esta expresión puede tener dos sentidos:

- un sentido metafórico, del cuál no nos ocuparemos,
- un sentido más profundo y más estricto: en efecto algunos sistemas afectivos conducen a estructuras; los intereses son proyecta-



4 Acerca de Janet, ver a continuación el estudio del tercer estadio.

dos por ejemplo en el objeto bajo la forma de valores, y en ciertos casos éstos pueden ser ordenados en escalas, es decir en estructuras parecidas a las de la seriación.



Igualmente, los sentimientos morales y sociales se cristalizan en estructuras bien determinadas.

Pero, lejos de contradecirla, estas comprobaciones confirman nuestra tesis. Efectivamente, tales estructuras "afectivas" son isomorfas a las estructuras intelectuales, y pueden, por ejemplo, expresarse en términos de relaciones. ¿No son justamente la expresión de una intelectualización? Sólo la energética se mantiene puramente afectiva; en cuanto hay estructura, hay intelectualización, y la ambigüedad puede estar en el hecho de que, estructura y funcionamiento, afectividad e inteligencia, se mantienen constantemente indisociables en el comportamiento. Elementos cognitivos y elementos afectivos se interpenetran estrechamente en las más variadas situaciones.

*b) Definición de la estructura: caracteres negativos.*

Es más fácil reconocer una estructura que dar una definición general de esta noción. Se puede intentar caracterizarla a partir de diversas oposiciones:

- *Estructura se opone a energética* (definición provisional).

Contrariamente a la energética, la estructura se define sin recurrir a lo fuerte o a lo débil, al más o al menos. Cuando en la teoría de la Gestalt se dice que una teoría es "más pregnante" que otra, se trata evidentemente de dos estructuras cualitativamente diferentes, y no de una diferencia de intensidad. Una emoción, por el contrario, puede ser más o menos fuerte.

- *Estructura se opone a función.*

La estructura puede ser el resultado de un funcionamiento, pero este funcionamiento supone estructuras preexistentes (cf. en fisiología, la distinción entre estructuras orgánicas y funciones).

- *Estructura se opone a contenido* (cf. oposición materia-forma).

Si bien la oposición teórica es en este caso muy clara, a menudo es imposible distinguir, en el transcurso del desarrollo, las estructuras de sus contenidos, ya que las estructuras sólo se diferencian progresivamente:

- en el ámbito de la inteligencia preoperatoria, las estructuras, muy poco equilibradas, apenas se disocian del contenido de las acciones.
- en el ámbito de las operaciones concretas, el niño es capaz de realizar prácticamente operaciones (seriaciones por ejemplo) que implican una estructura, pero no sabe reconocer las estructuras, y será incapaz de reproducir en un problema análogo pero no idéntico la operación que acaba de lograr.
- es al llegar a la edad del pensamiento formal (a partir de los 12 años), cuando estas transferencias se hacen posibles, es decir cuando las estructuras llegan a estar bien diferenciadas.

Recordemos que si bien la afectividad no puede modificar las estructuras, interviene constantemente en los contenidos. Es el interés (afectivo) el que mueve al niño, por ejemplo, a elegir los objetos a seriar; es otra vez la afectividad la que facilitará el éxito de la operación de clasificación, o la hará más dificultosa. Pero la regla de seriación se mantiene sin modificación alguna. Puede observarse que mientras la estructura de las operaciones no se distinga bien de sus contenidos, puede haber confusión.

*c ) Definición de la estructura: carácter positivo.*

Si se quiere dar ahora una definición positiva de la estructura, el carácter –más importante– es el de *cierre*. Una estructura es un conjunto cerrado. Así es que la serie de números enteros puede ser generada por la repetición de operaciones simples (sumas, multiplicaciones) que conforman un sistema cerrado: estas operaciones constituyen una estructura.

Especifiquemos además que "cierre" no quiere decir "terminación": una estructura siempre puede ser reemplazada por otra, un sistema siempre puede estar integrado en un sistema más general, que puede no estar aún construido. Así es como el sistema de los números enteros se integró en el sistema de los números fraccionarios, racionales e irracionales, de los números complejos, etc. En este caso el cierre de una estructura designa, por tanto, su propiedad de ser completa, su estabilidad, al menos provisoria, y que puede ser cuestionada tendiendo hacia un equilibrio final. Lo energético está, al contrario, siempre abierto.

Por último, señalemos que los sistemas cognitivos están más o menos estructurados según cual sea el nivel de desarrollo, por lo tanto más o menos cerrados. Habrá entonces penetración más o menos profunda de la afectividad en los sistemas cognitivos, según los niveles.

Nuestro estudio se propone examinar las relaciones entre la afectividad y la inteligencia en una perspectiva genética. Si nuestras hipótesis previas son exactas, podremos trazar un paralelismo, etapa por etapa, entre las estructuras intelectuales y los niveles de desarrollo afectivo. Ya que efectivamente no existe estructura sin energética y, recíprocamente, a cada nueva estructura debe corresponderle una nueva forma de regulación energética, –a cada nivel de comportamiento afectivo debe corresponderle asimismo un cierto tipo de estructura cognitiva.

Pero, este paralelismo, ¿es verdaderamente legítimo? Antes de proponer el esquema general examinemos dos objeciones posibles contra la idea de esta correspondencia.

## Respuesta a dos objeciones contra el paralelismo

a) *Primera objeción:* No hay datos inmediatos acerca del plano cognitivo, mientras que sí los hay acerca del plano afectivo. Efectivamente, se dirá que toda noción es construida, que todo conocimiento supone una asimilación, una interpretación: no puede haber una lectura inmediata de la experiencia, siempre es necesario un sistema de referencia; comprobar la existencia de una línea vertical, supone ponerla en correspondencia con un sistema de coordenadas; comprender la simultaneidad, es poner en orden sistemas de referencia espacio-temporal, y no hacer una comprobación intuitiva. Por el contrario, emociones y sentimientos parecen ser datos inmediatos, independientes de toda construcción intencional.

*Respuesta:* De hecho es un prejuicio romántico acerca de la afectividad lo que nos hace suponer datos inmediatos, sentimientos innatos y elaborados, como la "conciencia" de Rousseau. Hay, en verdad, tantas construcciones en el ámbito afectivo como en el cognitivo. Incluso la psicología literaria ha insistido en esto: Stendhal, por ejemplo, formulando la teoría de la cristalización, o Proust, señalando la relatividad de los sentimientos (cf. las visiones sucesivas de M. de Charlus) y construyendo la verdad de los personajes mediante la coordinación de sus diferentes perspectivas. Por último, el psicoanálisis asumió la tarea de mostrar la construcción de sentimientos, que son en todo momento parte indisoluble de la historia del sujeto. Quizás el freudismo ha simplificado demasiado esta construcción, planteando desde su inicio únicamente una tendencia afectiva y definiendo todos los afectos como avatares de la libido en su proceso de transferencia; por ejemplo de un objeto a otro. Pero ha insistido de manera provechosa sobre la génesis y la construcción de las realidades afectivas: un complejo general es un esquema que se elabora a lo largo de la his-

toria individual, transformándose sin cesar y aplicándose a series de situaciones diversas, constantemente renovadas. Por lo tanto, hay una especie de esquematismo de los sentimientos, de la misma manera que hay esquemas de la inteligencia: la construcción del complejo es análoga a la construcción progresiva de una escala de valores, comparable a un sistema de conceptos y de relaciones.

*b) Segunda objeción*: La inteligencia es, ante todo, operatoria. ¿Se encuentra algo similar en la vida afectiva? En efecto, las operaciones de la inteligencia tienen como resultado la constitución de nociones de conservación. En la vida afectiva parece, por el contrario, que nada se conserva, que no hay ninguna operación.

*Respuesta:* Desde luego, hay sentimientos que no se conservan (los denominamos "no-normativos"); por ejemplo, los sentimientos sociales elementales, las simpatías y antipatías interindividuales. Pero hay que compararlos a las representaciones preoperatorias, y no a los invariantes. En el desarrollo de la moral autónoma precisamente al lado de los sentimientos no-normativos, encontraremos todo un sistema de sentimientos normativos que aseguran la conservación de ciertos valores. Una norma, es por ejemplo, el sentimiento del deber. Vemos fácilmente la diferencia entre un sentimiento espontáneo, por ejemplo la gratitud, y el mismo sentimiento integrado en un sistema de normas: en el ámbito de los sentimientos morales llegamos a una verdadera lógica de los sentimientos (en un sentido evidentemente diferente de aquél utilizado por Ribot para esta expresión). Así es que se puede decir que la moral es una lógica de la acción, como la lógica es una moral del pensamiento.

Con respecto a la noción de operación, la reencontramos en la vida afectiva con la voluntad, de la cual constituye el sistema. Como lo mostró William James, la voluntad sólo interviene cuando hay elección entre dos tendencias; pero se realiza entonces una regulación de regulaciones, comparables a una operación, –y, como veremos, si introducimos en esta regulación la noción de reversibilidad, ya no se necesita suponer, como hacía James, la añadidura misteriosa, por parte de la voluntad, de ninguna "fuerza adicional".

En conclusión, no nos sorprendamos de que la comparación entre estados afectivos y actos de inteligencia no pueda ser llevada muy lejos, ni de que los sentimientos no brinden nociones idénticas a los invariantes de la inteligencia, ya que precisamente negamos que la afectividad pueda crear estructuras. Pero tampoco vayamos a oponer radicalmente senti-

mientos y estructuras intelectuales: puesto que los sentimientos, sin ser por ellos mismos estructurados, se organizan estructuralmente intelectualizándose. Cuando se pretende poner de manifiesto la heterogeneidad fundamental de la vida afectiva y de la vida intelectual, se comete habitualmente el error de comparar sentimientos con operaciones intelectuales de niveles diferentes que no se corresponden. Si, por el contrario, nos esforzamos en comparar estructuras cognitivas y sistemas afectivos que sean *contemporáneos* en cuanto a su desarrollo, podemos hablar de una correspondencia término a término, que resume el cuadro siguiente:

*Tabla 1: Paralelismo entre los estadios del desarrollo intelectual y afectivo*

— A —

| | **INTELIGENCIA SENSORIOMOTORA** (no socializada) | **SENTIMIENTOS INTRAINDIVIDUALES** (acompañando la acción del sujeto sea cual fuese) |
|---|---|---|
| I | **Dispositivos hereditarios:**<br>- reflejos<br>- instintos (conjunto de reflejos) | **Dispositivos hereditarios:**<br>- tendencias instintivas<br>- emociones |
| II | **Primeras adquisiciones**<br>Dependiendo de la experiencia y antes de la inteligencia sensoriomotora propiamente dicha:<br>- primeros hábitos<br>- percepciones diferenciadas | **Afectos perceptivos:**<br>- placeres y dolores ligados a percepciones.<br>- sentimientos de agrado y desagrado |
| III | **Inteligencia sensorio-motriz**<br>(de 6 a 8 meses hasta la adquisición del lenguaje, alrededor del segundo año) | **Regulaciones elementales:**<br>- (en el sentido de Janet): activación, detención, reacciones de terminación con *sentimiento de éxito o fracaso* |

– B –

| | INTELIGENCIA VERBAL (conceptual = socializada) | SENTIMIENTOS INTER-INDIVIDUALES (intercambios afectivos entre personas) |
|---|---|---|
| IV | **Representaciones preoperatoria** (interiorización de la acción en un pensamiento aún no reversible) | **Afectos intuitivos** (sentimientos sociales elementales, aparición de los primeros sentimientos morales) |
| V | **Operaciones concretas** (de los 7-8 a los 10-11 años) ( operaciones elementales de clases y de relaciones = pensamiento no formal) | **Afectos normativos** aparición de sentimientos morales autónomos, con intervención de la voluntad (lo justo y lo injusto ya no dependen de la obediencia a una regla) |
| VI | **Operaciones formales** ( comienza a los 11-12 años, pero sólo se alcanza plenamente a los 14-15 años): lógica de proposiciones libre de contenidos | **Sentimientos "ideológicos"** - los sentimientos interindividuales se duplican en sentimientos que tienen por objetivos ideales colectivos. - elaboración paralela de la personalidad: el individuo se asigna un rol y metas en la vida social |

La tabla 1 indica el plan de exposición que seguiremos durante nuestro estudio. Así es que distinguimos dos períodos (antes y después del lenguaje), correspondiendo a los comportamientos no socializados y socializados, y abarcando cada una tres estadios sucesivos. Los estadios de desarrollo intelectual son aquellos que se han trabajado en el curso 1952-53. No obstante, para la comodidad de la presente exposición, hemos reagrupado aquí:

1º bajo el nombre de "estadio II ", los estadios II y III del período sensoriomotor.



2º bajo el nombre de "estadio III" y la designación de inteligencia sensorio-motora, los estadios IV, V y VI, distinguidos el año pasado en lo que concierne al período sensoriomotor.

# 2.

# *Primer estadio: los dispositivos hereditarios*[5]

## *Las tendencias elementales*[6]

Recordaremos y discutiremos, en este caso, algunos puntos de vista clásicos, para precisar ciertas definiciones y disipar equívocos terminológicos del lenguaje:

## 2.1. Las tendencias elementales

### a) Ambigüedad del término instinto

El primer estadio es el de los reflejos e instintos. Pero el término instinto designa a la vez:

- *una técnica* (en alemán *Instinkt*), es decir una *estructura* compuesta por reflejos coordinados en un mismo sistema y que permite la satisfacción de una necesidad: por ejemplo, los reflejos coordinados de la succión y de la deglución, que permiten la satisfacción de la necesidad alimenticia.

[5] J. Piaget (1954) "Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant" *Bulletin de Psychologie, VII*,6-7, 346-361.

[6] N. del E.: En la versión original de esta publicación existe un apartado dedicado a las emociones (pp. 348-350) que Piaget no consideró oportuno incluir en la versión inglesa (*Intelligence and Affectivity*, Annual Review Monographs, Palo Alto California, 1981; véase nota de la página 16 de dicha edición) por considerar que el contenido de dicho apartado no se encontraba suficientemente actualizado. Nos ha parecido conveniente mantener esta supresión. En esas páginas se puede encontrar una versión resumida de algunas de las teorías generales sobre la emoción y se discuten los aportes de autores como Dumas, Wallon, Herbert, Nahlowsky, James, Larguier, Janett, Mac Dougall y Thorndike.

- *una tendencia* (en alemán *Trieb*), que es esa necesidad hereditaria misma, y que corresponde al elemento *energético*.

Toda técnica instintiva supone necesariamente una tendencia a la cual tiene como efecto satisfacer, pero podemos concebir "instintos" reducidos a la tendencia. Algunos autores admitieron al margen de las técnicas hereditarias, instintos sin técnica: así, para Claparède, el instinto de imitación se reduciría a un "instinto del conforme", pero la técnica de este instinto sería aprendida, como bien lo mostró Guillaume, entre otros autores.

De hecho, siempre es muy difícil aislar y enumerar las tendencias instintivas porque:

1º *innato no significa contemporáneo al nacimiento.* Ciertas tendencias son activadas por la maduración (tendencias sexuales por ejemplo), y entonces es muy difícil discernir lo que es consecuencia de la maduración biológica, de lo que es consecuencia del aprendizaje social, pues:

2º *la influencia del ambiente interviene en todos los niveles* (cf. experiencia de Verlaine acerca de la modificación de las hembras del canario[7]). Consideremos, por ejemplo, los pretendidos miedos instintivos del niño pequeño: miedo a la oscuridad, miedo a los reptiles, etc. Watson hizo un juego que consiste en condicionarlos y descondicionarlos según su voluntad[8]. William James cuenta que su hijo tenía, a la edad de 18 meses, reacciones de miedo frente a una rana que sólo era para él un objeto de diversión cuando tenía 8 meses. ¿Debe creerse en este caso que se trata de un miedo instintivo de maduración tardía? ¿No es más legítimo considerar que, desde el punto de vista de la inteligencia sensorio-motora, un niño de 18 meses es diferente que a los 8 meses, y también que puede considerar un número más grande de posibilidades de agradable y de desagradable? La modificación del comportamiento puede ser consecuencia del desarrollo de la inteligencia, pero otros elementos afectivos pueden incorporarse adicionalmente también: la rana puede haberse vuelto el objeto de una transferencia, puede haber tomado una significación simbólica, etc. De una manera muy general, reconozcamos entonces que toda tendencia es



[7] N. del E.: Probablemente se refiera al siguiente artículo: Verlaine, L. (1933) L´instinct et l´intelligence chez les oiseaux. Le rythme de "l´instinct de reproduction". *Bulletin de la Societé de Liege, 12,* 233-237.

[8] N. del E.: Se podría referir al estudio publicado en Watson y otros (1928) Training the emotions, controling the fear (Nº 2). Boston, MA: Boston Public School.

insertada en un contexto que la desborda ampliamente (elementos intelectuales, elementos adquiridos).

**b) Sin embargo, las tentativas de inventario no han faltado**

Watson distingue tres emociones incondicionales y primitivas: el miedo, la cólera y el afecto. K.M.B. Bridges enumera veinte tendencias instintivas que aparecen entre el nacimiento y los 2 años. A título de ejemplo, nos limitaremos aquí a estudiar el inventario propuesto por Larguier des Bancels en "El instinto y la emoción" (cf. *Nouveau Traité* de Dumas[9]), y establecido según los trabajos de William James, Mc Dougall y Thorndike.

Larguier des Bancels distingue ocho instintos:

1º *Los instintos alimenticios,* a los cuales adjunta *el instinto de caza.* Para los instintos alimenticios, no hay problema: efectivamente, se encuentra una necesidad biológica, órganos diferenciados y un dispositivo hereditario de reflejos destinado a satisfacerla. En cuanto al instinto de caza, implica, al menos para algunos animales, una parte de adquisición.

Kuo hizo experiencias acerca del instinto de rapiña de los gatos: es bastante débil en los gatos criados lejos de sus madres, y podemos entonces conceder una gran importancia a la adquisición y a la imitación[10]. En cuanto al niño, las huellas de este instinto son muy débiles para que podamos hablar de éste con certeza, a pesar de las posiciones de Stanley May.

2º *Los instintos de defensa,* que abarcarían:

- instintos primarios (defensa del organismo contra ciertas toxinas, repugnancia, etc.);
- instintos derivados, tales como los temores y las agresiones.

Mientras se trate de inhibición, incluso de repugnancias, puede suponerse, como máximo, un mecanismo reflejo. Pero si se trata de miedos, ¿puede hablarse verdaderamente de instinto? ¿Y, qué decir de las agresiones? Adler, Pierre Bovet, a partir de senderos diferentes, estudiaron el ins-

9 N. del E.: Dumas, J. (Ed.) (1934) *Nouveau Traité de Psychologie.* París: Alcan.

10 N. del E.: Kuo, Z. T. (1930) Genesis of the cat's responses toward the rat. *Journal of Comparative Psychology, 11,* 1-36.
Kuo, Z. T. (1938) Further study of the behavior of the cat toward the rat. *Journal of Comparative Psychology, 25,* 1-8.

tinto de dominación y el instinto combativo, y mostraron el parentesco entre la agresividad y el temor. Pero, ¿basta con comprobar que los muchachos jóvenes disputan entre sí para hablar de instinto combativo? No hay, en todo caso para este comportamiento, ni órgano diferenciado, ni dispositivo hereditario de reflejos. A lo sumo, podría hablarse de una tendencia sin técnica. Pero la agresividad, la "tendencia a afirmarse", ¿no son más bien el resultado de las interacciones entre individuos, por lo tanto de un aprendizaje social?

3º *La curiosidad.* Se formula fácilmente una necesidad de conocer, que se manifestaría tempranamente, por ejemplo en las reacciones circulares del niño lactante. Pero hablar a este respecto de instinto, sólo es afirmar la calidad innata de las funciones cognitivas. El término curiosidad califica un conjunto de comportamientos más que caracterizarlos. Decir que la curiosidad es innata es afirmar una obviedad, es decir que la actividad cognitiva responde a necesidades hereditarias. La palabra recubre entonces aquí la idea general del funcionamiento propio de los diversos órganos, origen de la inteligencia. Y no hay ninguna razón para convertirla en un instinto particular.

4º *El instinto sexual.* En este caso sí se trata de un instinto, ya que estamos en presencia de un comportamiento especializado con sus fines propios y sus órganos diferenciados.

5º *Los instintos parentales* (paternal y maternal). La legitimidad del término de instinto es aquí muy dudosa. Quizás, en los animales se encuentra una relación entre los mecanismos endocrinos y el comportamiento maternal. Pero, ¿y en el hombre? La prueba clásicamente invocada es el juego de la muñeca en el caso de las nenitas. Pero, ¿cuál es entonces la parte de imitación, la de proyección, y principalmente la de simbolización para revivir las escenas vividas en la familia? La niña que es reprendida porque no ha terminado su plato de sopa, reproducirá la escena con su muñeca: o bien la reprenderá aún con más severidad que los padres, —o bien les dará una lección a sus padres tratando a su muñeca con más psicología que ellos—, y encontrará así en los dos casos una resolución al conflicto. En un comportamiento tal, la parte de instinto maternal, si existe, es bastante débil con respecto a los demás componentes. Y, más generalmente, puede considerarse que los comportamientos maternales y paternales traducen menos un instinto que un prolongamiento de la afectividad en su totalidad.

6º *Los instintos sociales* se prestan a la misma crítica. Los comportamientos sociales del hombre son menos el resultado de transmisiones hereditarias, que de la interacción de los individuos. Las modificaciones van del exterior hacia el interior, como se ve, por ejemplo, en el caso del lenguaje. Puede entonces hablarse, como máximo, de una tendencia sin técnica.

Pero, ¿no puede todavía explicarse esta tendencia por el resultado de las interacciones, sin hacer la hipótesis de un instinto? Charlotte Buhler observa que las primeras sonrisas del niño se dirigen a las personas, y el argumento frecuentemente ha sido invocado como prueba de una sociabilidad hereditaria diferenciada. Ahora bien, la sonrisa se generaliza rápidamente a toda clase de objetos. Lo que para el niño pequeño diferencia la presencia del otro de la de los objetos, es el movimiento; las personas son fuente de movimientos. ¿Puede hablarse verdaderamente de una sonrisa electiva hacia las personas? Entre la sonrisa de un niño de tres meses, y la del bebé de cinco semanas, ¿la diferencia es de naturaleza, o sólo de grado? Limitémonos aquí a plantear la pregunta, y a reconocer que la denominación de instinto es muy incierta.

7º *Los instintos egoístas* (= instintos de conservación): como para la curiosidad, y esta vez de manera indiscutible, tenemos al tipo de expresión vacía de sentido, o tautológica. Este pretendido instinto no es más que la tendencia de un ser vivo a perseverar en su funcionamiento: lejos de designar un funcionamiento especializado, recubre la totalidad del organismo y de sus funciones. Hablar de instinto de conservación es decir que el ser vivo...está vivo.

8º En cuanto al *instinto de juego*, podría aplicarse la misma observación. Desde luego, todos los niños juegan, y juegan espontáneamente. Si vemos en el juego, con Karl Groos, un pre-ejercicio, podemos hablar de tendencias instintivas correspondientes a las futuras actividades adultas. Pero si, como es habitual, llamamos "juego" a la actividad típica del niño, incapaz de comportamientos de nivel superior (Buytendijk); entonces hablar de instinto de juego quiere decir que el niño tiene el instinto de ser niño. Tenemos aquí, nuevamente, una expresión tautológica.

**c) Conclusiones**

Nuestro propósito no es resolver ahora los problemas del instinto, y dejaremos sin respuesta la mayor parte de las preguntas que hemos planteado. De nuestro examen anterior, retengamos solamente que el término

mismo de instinto es tomado en acepciones muy diferentes, y distingamos tres casos:



- *aquellos en los cuales el término de instinto designa una tendencia precisa,* comportamientos muy definidos, con estructuras sensoriomotrices hereditarias, y órganos diferenciados (instinto nutritivo, instinto sexual);
- *aquellos en los cuales el término pierde toda significación,* y designa la actividad total o uno de sus aspectos (curiosidad, juego);
- *aquellos en los cuales se mantiene la ambigüedad,* es decir en los cuales la denominación de instinto es dada a constantes afectivas, a necesidades o sentimientos especializados, que quizás incluyen un elemento hereditario, pero también pueden explicarse por el juego de las interacciones intra y extra individuales.

Por lo menos una observación sigue siendo válida para todos los casos: toda tendencia es integrada, en cualquier nivel en que uno se situe, en un contexto que la sobrepasa. Todo instinto, incluso el más indiscutiblemente hereditario, se expresa en comportamientos complejos, donde se mezclan los más diversos elementos desconocidos. *Y estos conjuntos se transforman.* ¿Se trata de una tendencia que se transfiere de un objeto a otro, como lo pretende el freudismo, —o se trata de una incesante reconstrucción? Responderemos a esta pregunta estudiando las regulaciones del estadio III.

# 3.

# Segundo estadio: los afectos perceptivos

## *Las formas diferenciadas de la satisfacción y la decepción*[11]

## 3.1. Características de este estadio

### Desde el punto de vista cognitivo

*a) Primeras adquisiciones en función de la experiencia*

Aparición de coordinaciones no hereditarias: las estructuras reflejas se diferencian en función de la experiencia. Dos aspectos:

1. (aspecto pasivo): *condicionamientos.*
2. (aspecto activo): *reacciones circulares* = repetición activa de un resultado obtenido por azar. Se distinguen:

- reacciones circulares primarias = que interesan solamente al cuerpo propio.
- reacciones circulares secundarias = haciendo intervenir a los objetos del mundo exterior.

*b) Diferenciación progresiva de las percepciones en función de los objetos y de las situaciones*

### Desde el punto de vista afectivo

a) Afectos perceptivos = sentimientos ligados a las percepciones (placer, dolor, agradable, desagradable, etcétera).

b) Diferenciación de las necesidades y de los intereses, hasta la satisfacción de un cierto número de necesidades diferenciadas = formas di-

[11] J. Piaget (1954), "Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant", *Bulletin de Psychologie VII,* 3-4, 350-352.

versas de satisfacción (o de decepción), con todo tipo de matices según la acción considerada.

Comenzaremos por recordar algunas nociones en relación a los afectos perceptivos (placer, dolor, etcétera).

## 3.2. Repaso de algunas nociones clásicas

La estructura de la vida afectiva es una forma de ritmo: excitación y depresión, alegría y tristeza se alternan. Pero nociones como las de placer y dolor sólo son antitéticas desde el punto de vista de la valorización. No está probado que estas oposiciones se produzcan desde el punto de vista de la sensibilidad psicofisiológica. Incluso, muchas veces se admitió que entre afectos positivamente valorizados, la diferencia sólo era de grado. Consideremos rápidamente algunos aspectos de este problema.

a) *El dolor.* La concepción clásica de los fisiologístas, como Ch. Richet por ejemplo, admite que no haya sensibilidad especial al dolor. Ahora bien, como se sabe, Von Frey y Blix (1890-94), creyeron encontrar "puntos de dolor", y afirmaron en oposición a Wundt, la existencia de un sentido álgido. Pero Golscheider observó que los puntos de dolor no dan una sensación álgida si sólo son excitados muy levemente: lo que lleva a creer que los puntos de dolor son quizás solamente puntos de presión extremadamente sensibles. El problema del dolor provocó desde entonces numerosas discusiones que Pieron resumió en el Congreso de Psicología de Estocolmo. En resumidas cuentas, Pieron[12] rechaza darle al dolor un sentido especial, como al oído o a la vista: el dolor es una impresión afectiva, ligada a ciertas categorías de excitantes que actúan sobre los otros sentidos. La reacción afectiva supone coordinaciones que ponen en juego mecanismos gnósticos corticales. Se encuentra otra vez, entonces, la relación entre la afectividad y las funciones cognitivas.

b) *El placer*. Se trata nuevamente aquí de una impresión afectiva, ligada esta vez al buen funcionamiento de determinados órganos. Se encuentra toda una jerarquía de placeres, desde el más simple (placer físico localizado), hasta el más complejo (placer funcional ligado a una actividad elaborada: agarrar un objeto, balancearlo, etcétera). Los placeres serán



[12] N. del E.: Sobre el tema puede consultarse: Pieron, H. (1950) Les problemes psychophysiologiques de la douleur. *Année Psychologique, 49,* 359-372 y Pieron, H. (1941) La sensibilité dans l'homme et dans la nature. Dixième semaine internationale de Synthèse, 1938. París: Presses Universitaires, 1-225.

entonces diferenciados según la diferenciación de las mismas acciones. Los placeres funcionales cumplen un rol fundamental en la adquisición de las costumbres en general.

c) *Los sentimientos de agradable y desagradable* son aún más difíciles de analizar. Normalmente se rechaza identificarlos a placeres o a dolores atenuados (algunos dolores leves pueden no ser desagradables). Wundt, estudiando de manera analítica la psicología del sentimiento, ha creído incluso que era necesario agregar otras categorías: *el excitante* y *el depresor*, por ejemplo, que estarían ligados a la percepción de tonalidades vivas u oscuras (el rojo es excitante, el gris depresor), —o aún *la tensión* y *la distensión* (por ejemplo cuando seguimos los latidos de un metrónomo).

d) *Puntos de vista clásico y actual sobre la vida afectiva*. A menudo, la psicología clásica identificó estos "estados afectivos" con sensaciones. Y, así como reconstruía la percepción combinando sensaciones, recomponía los "sentimientos superiores", asociando en forma diversa los estados afectivos elementales. Actualmente, gracias a los trabajos de la teoría de la Gestalt en particular, no se reconoce más que una diferencia de grado entre la percepción y la sensación. Desde la sensación ya se encuentra una estructura con leyes de organización determinadas. Asimismo, existe una estructura con leyes de organización para los más simples estados afectivos: por ejemplo, una relatividad de los afectos con respecto al campo, relatividad isomorfa a la de las percepciones, y, como ella, ligada por ejemplo a la repetición, al contraste figura-fondo, etc. Así es que una torta de crema puede ser agradable, una segunda torta de crema, al contrario, empalagosa; un plato parecerá más agradable si es consumido seguido de otro menos agradable, etcétera.

(Habría que estudiar, por último, la diferencia entre los intereses y las necesidades, pero nos reservamos por ahora este estudio, sobre el cual nos extenderemos en relación al estadio siguiente.)

## 3.3. Conclusión sobre los dos primeros estadios

### El rol de la afectividad en las adquisiciones cognitivas y la tesis de *Philippe Malrieu*

En el transcurso de los dos primeros estadios, asistimos por lo tanto a la diferenciación progresiva de las capacidades y de los esquemas hereditarios:

- Las percepciones se especifican y se diferencian (tamaño, distancia, etcétera);

- Las primeras costumbres se constituyen, según los esquemas de la reacción circular, primaria o secundaria;
- Entonces, aparecen los comportamientos que preparan la inteligencia sensoriomotora, realizando la coordinación de los medios con vista a un fin determinado. Por ejemplo, un niño está sentado en su cunita en cuyo techo se han suspendido muñecos. Por azar tira de una cuerda que lo hace moverse, agitando así los muñecos suspendidos del mismo. El niño se divierte con este descubrimiento, y después, cuando percibe un nuevo objeto (que no está suspendido del techo), tira del cordón con la esperanza de moverlo. Se ven aquí los medios diferenciados del objetivo, y coordinados con un determinado fin.[13]

En todas estas adquisiciones intervienen las emociones y los afectos perceptivos. ¿Debemos decir que hay una elaboración *paralela* de estructuras cognitivas por un lado, y por el otro de emociones que actúan como elementos motores? O bien, ¿ la afectividad interviene como causa, creando las estructuras cognitivas? Este segundo punto de vista, opuesto al nuestro, ha sido sostenido por Philippe Malrieu ("Las emociones y la personalidad del niño desde el nacimiento hasta los tres años"). Es esta tesis la que vamos a examinar y criticar ahora.

**a) Exposición**

Malrieu sostiene que las adquisiciones de los tres primeros años del niño no son debidas solamente a la maduración, sino también y sobre todo a una *actividad orientada por la afectividad.* (El término afectividad designa aquí al conjunto de las emociones en el sentido amplio). Se puede seguir, estadio por estadio, este proceso. Así es que:

- *En el nivel reflejo,* hay un ejercicio consolidador o inhibidor, en función de la satisfacción del displacer. Placer y dolor, son entonces determinantes, y esta "dinamogénesis" se unifica "con el contentamiento".
- *Las reacciones circulares primarias* no son debidas a una "asimilación funcional" (Piaget), sino a factores afectivos (impaciencia, alegría, descontento, etcétera).

[13] Acerca de este ejemplo, ver la exposición y el estudio detallado que se realizaron en el *Bulletin de Psychologie, VI,* 3.

- *Las reacciones circulares secundarias*, que Malrieu denomina *correlaciones*, se explican igualmente: el objeto comienza a constituirse como tal cuando es exterior a la acción misma, y este " alejamiento" se debe al "advenimiento del deseo".
- *La percepción de las buenas formas* es también de origen afectivo. Una buena forma no es relativa a la estructura de los órganos sensoriales del sujeto. Aparece o desaparece en función del estado afectivo del sujeto.

**b) Crítica a esta teoría**

Nos parece que esta teoría presenta dos dificultades capitales:

*1) Una concepción demasiado general de la afectividad*

Malrieu parece confundir afectividad con emotividad; no distingue entre emociones simples y afectos perceptivos. Hay toda una diferenciación de sentimientos que no explica, y la maduración es evidentemente insuficiente para dar cuenta de ella. En esta misma perspectiva, se encuentra una teoría insuficiente de la necesidad: Malrieu niega que la necesidad tenga un carácter primitivo. Pero habla de experiencias "excitantes". ¿Cómo puede ser que tal experiencia sea excitante, y tal otra no? ¡Decir que el interés responde a un excitante es explicar dos términos equivalentes el uno por el otro!

*2) Todo es reducido a la afectividad*

Malrieu no describe ninguna estructura. Ahora bien, si la satisfacción es la causa de la acción, ¿ cuál es la causa de la satisfacción? ¿Cómo explicar la satisfacción en el nivel reflejo sin remontarse hasta las estructuras, es decir hasta los órganos diferenciados y hasta los dispositivos hereditarios? Sucede lo mismo en el nivel de las reacciones circulares. Malrieu admite que un niño adquiere un nuevo comportamiento porque encuentra allí un interés. Pero, ¿puede la satisfacción que este comportamiento le produce ser una causa de la adquisición? ¿Cómo explicar, en el ejemplo del bebé que tira de la cuerda (citado anteriormente) la alegría del niño, sin presuponer la percepción y la comprensión de ciertas relaciones? ¿Cómo explicar el " placer de ser causa", sin presuponer una estructura cognitiva, una percepción de la "causalidad", que es la condición

necesaria, –pero evidentemente no suficiente– del contentamiento? Malrieu no brinda una respuesta satisfactoria a estas preguntas.

Así es que resulta peligroso disociar primero el comportamiento en dos aspectos, afectivo y cognitivo, para luego hacer de uno la causa del otro. Así como la comprensión no es la causa de la emoción, tampoco puede considerarse a la emoción como causa de la comprensión. La energética no podría engendrar estructuras, ni las estructuras crear energía. Por no comprender esta indisociabilidad y esta fundamental heterogeneidad, terminamos en explicaciones paradójicas como la de Malrieu, cuando da cuenta del "alejamiento" por el "advenimiento del deseo", como si la conciencia del alejamiento fuera debida al deseo; ahora bien, sólo hay deseo porque hay percepción del alejamiento. Lo que no significa que la distancia percibida sea la causa del deseo, sino que los obstáculos a la satisfacción de las necesidades introducen *simultáneamente* una diferenciación intelectual (percepción de la distancia), y una diferenciación afectiva (deseo no satisfecho).

Malrieu nos critica que expliquemos todo a partir de la inteligencia. Este cuestionamiento estaría perfectamente fundado si significa que se parte de un dualismo inteligencia-afectividad, para hacer de estos aspectos inseparables del comportamiento, dos factores distintos, de los cuáles el primero determinaría al segundo. El cuestionamiento al intelectualismo sólo tiene sentido si significa un dualismo previo. Ahora bien, no sólo la psicología de la inteligencia no ha presupuesto ningún dualismo (estudia por definición las estructuras intelectuales, pero de ningún modo pretende explicar en este sentido el comportamiento en su conjunto), pero es precisamente Malrieu quien cae en el error dualista, y vuelve casi a una "psicología de las facultades", haciendo de la afectividad la causa de los distintos comportamientos.

Insistamos de nuevo, para concluir, sobre la interacción constante y dialéctica entre la afectividad y la inteligencia, las cuales se desarrollan y se transforman solidariamente en función de la organización progresiva de los comportamientos, pero no una por la otra. El psicólogo las separa artificialmente para facilitar la exposición: debe mostrar que son de naturaleza diferente, sin por ello dicotomizar el comportamiento, y desconocer su unidad concreta. Más aun, se evitará hacer de la maduración un *deus ex machina*, haciéndola intervenir cuando no se tienen datos fisiológicos suficientes. Muchas veces, cuando se hace de la maduración una "causa", sólo se desplaza el problema. La maduración, por sí misma, no es causa de nada: se limita a determinar el campo de las posibilidades, propias de un nivel determinado.

# 4.

# *Tercer estadio: los afectos intencionales*[14]

Reunimos aquí, bajo el nombre de tercer estadio, los estadios de la inteligencia sensoriomotora descriptos el año anterior en los números 4 a 6 de esta revista (*Bulletin de Psychologie*), y marcados por la aparición de actos de inteligencia propiamente dicha. En este estadio van a manifestarse, tanto en el plano afectivo como en el plano cognitivo, regulaciones y coordinaciones complejas, cuyos principales aspectos estudiaremos.

## 4.1. Características del tercer estadio

**Desde el punto de vista cognitivo:**

*a) Diferenciación de medios y fines*

Ejemplo: un niño busca alcanzar un objeto alejado; no consiguiéndolo directamente, tira de su manta para acercar el objeto apoyado sobre ésta. En este tercer estadio, la manta-medio es distinguida del objeto-fin. Esta diferenciación se acompaña entonces de:

*b) Coordinación de los medios hacia un fin previamente fijado*
*(= principio de los actos inteligentes)*

[14] J. Piaget (1954) "Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant" *Bulletin de Psychologie, VII,* 3-4, 352-356.

**Desde el punto de vista afectivo:**

*a) Nuevas diferenciaciones, pero se mantienen en el plano intraindividual.*

1. Coordinaciones de intereses: ciertos objetos sin interés en sí mismos, cobran un interés en relación con otros, previamente valorizados. Por lo tanto:
2. Comienzo de una jerarquía de valores, evidentemente aún lábil.

*b) comienzo de descentración:* la afectividad comienza a dirigirse hacia el otro, a medida que el otro se distingue del propio cuerpo.

Comenzaremos a estudiar, a partir de las teorías de Janet, el problema de las regulaciones del comportamiento, problema que apareció antes, pero que cobra aquí una importancia muy particular, al introducirnos en el estudio del problema de los intereses y de los valores. Referente a esto, nos remitiremos a las teorías de Claparède y a las perspectivas gestaltistas, tal como las presenta Kurt Lewin (noción de campo afectivo). Por último, en lo que concierne a la descentración afectiva y al origen de los sentimientos interindividuales, examinaremos las tesis de Freud acerca de las regulaciones afectivas inconscientes, y la elección del objeto.

## 4.2. La teoría de los sentimientos de Janet

cf. " De la angustia al éxtasis", tomo II[15]

### a) Esquema general de la teoría del comportamiento

Janet describe una jerarquía de comportamientos de complejidad creciente, correspondiente a los estadios sucesivos del desarrollo: reflejos, primeros hábitos, comienzos del lenguaje, inteligencia práctica, etc. Estos distintos comportamientos, que Janet denomina "acciones primarias", son caracterizados desde el punto de vista cognitivo. Por otra parte, todo comportamiento puede pasar por cuatro fases sucesivas:

15 N. del E.: Probablemente se refiera al capítulo de P. Janet en G. Dumas (1934) *Nouveau Traité de Psycholoie.* París: Alcan.

- latencia
- desencadenamiento
- activación
- terminación
- fase de consumación hasta una nueva fase de latencia

Puede haber circunstancias que facilitan la acción primaria (simplicidad, antigüedad de la situación, existencia de disponibilidades internas, ayuda del exterior); o al contrario, que la hagan más difícil (complejidad de la tarea, novedad del problema, exigencia de rapidez, ausencia de ayudas, obstáculos, etcétera); o que la intensifiquen (deseo, ardor, etcétera). Pero desde el punto de vista afectivo, lo importante consiste en las acciones secundarias, que son las reacciones del sujeto a la acción primaria y constituyen las regulaciones de la acción: su rol es aumentar o disminuir la fuerza del comportamiento, y por último, determinarla, ya que –Janet lo mostró muy precisamente– un comportamiento no se basta a sí mismo.

En el nivel de las fases de activación y de terminación, pueden encontrarse regulaciones tanto positivas como negativas. Se distinguirán así cuatro clases de regulaciones:

*Regulaciones de activación:*

*Positivas: "sentimientos de presión"* (presión se opone aquí a depresión), –cuyo prototipo es el sentimiento de *esfuerzo*, y cuyo efecto es acelerar la acción primaria y reforzarla.

*Negativas: "sentimientos de depresión"*, que generan una detención (ejemplo: fatiga, desinterés).

*Regulaciones de terminación:*

*Positivas: "sentimientos de elación* (alegría, sentimiento de triunfo), que terminan la acción consumiendo el exceso de fuerzas que quedan sin utilizar después del éxito.

*Negativas: tristeza, angustia, ansiedad, etcétera,* que cumplen un rol idéntico en caso de fracaso. (En ciertos casos, la regulación puede ser excesiva, superar su objetivo y ocasionar un retroceso con respecto al nivel alcanzado).

Estudiamos estas regulaciones ahora, ya que sólo se encuentran plenamente constituidas en el nivel de este tercer estadio. Pero ya pueden encontrarse en el estadio anterior: así es como las regulaciones de termina-

ción se observan en la reacción circular secundaria, y cumplen un rol importante en la adquisición de los primeros hábitos (ley del efecto).

**b) Estudio de estas regulaciones**

1. El modelo de las *regulaciones positivas de activación* es el *sentimiento del esfuerzo.* Se sabe que Maine de Biran, desde un punto de vista tanto filosófico como psicológico, le otorgaba una primacía a este sentimiento: allí veía el hecho primitivo de sentido íntimo, produciendo simultáneamente y de entrada la conciencia del yo (término motor) y del no yo (término resistente). Pero esta ingeniosa teoría se enfrentó con dos dificultades esenciales:

- la conciencia de sí no es, desde el punto de vista genético, contemporánea de la acción motora sobre los objetos. El recién nacido no tiene conciencia de su yo. Un bebé de sesenta días, cuya mano es agitada por movimientos impulsivos, sólo la mira con interés cuando, por azar, entra en su campo visual: por lo tanto, el niño no tiene conciencia inmediatamente de su cuerpo en tanto que cuerpo propio. Menos aún, no sabrá discernir en un “estado de conciencia”, lo que le pertenece de lo que pertenece al mundo exterior. Entonces, el hecho primitivo del sentido íntimo no puede ser la conciencia inmediata de una dualidad, puesto que hay indiferenciación en el orígen, del yo y del no-yo. Baldwin mostró que, al contrario, la conciencia de sí era bastante tardía y que se construía correlativamente, no a la conciencia de los objetos, sino a la conciencia del otro, que le es posterior.
- Main de Biran pretende, por otro lado, que el sentimiento de esfuerzo responde a un trayecto centrífugo, y este punto de ningún modo está probado. William James sostuvo por el contrario, que el sentimiento del esfuerzo era la toma de conciencia de una tensión específica, y que respondía en consecuencia a un trayecto centrípeto.

Sobre estos problemas Janet no toma partido. Poco le importa, efectivamente, el mecanismo particular del esfuerzo. Lo esencial es estudiarlo, no como conciencia sino como comportamiento, y ver entonces una regulación energética reforzando o acelerando la acción primaria. El niño que busca alcanzar el objeto alejado con la ayuda de un palo, y que no lo consigue, estirará más el brazo: el esfuerzo aporta a la acción primaria un

suplemento de energía que acrecienta la intensidad y la amplitud. Además, pueden describirse otras acciones secundarias del mismo género: la atención, por ejemplo, y más generalmente todas las actividades que se centran en un objeto particularmente interesante.

Las regulaciones de activación son susceptibles de desarreglos: pueden superar su objetivo e inclinarse al exceso. A este respecto recordemos los célebres análisis que Janet hace de la inquietud o del aburrimiento: no son sentimientos depresivos, sino comportamientos de precaución. El aburrimiento no es el comportamiento de un sujeto agotado, sino el comportamiento por el cual el sujeto economiza su tono mental.

2. *Los sentimientos de depresión* son acciones secundarias que tienen como efecto frenar la acción emprendida. Se manifiestan por ejemplo, por una disminución de intensidad o de velocidad, por un estrechamiento del campo de acción, o por lo que Janet denomina desvalorizaciones, es decir, una disminución del placer al realizar la acción (discutiremos más adelante el empleo de este término). En el nivel sensoriomotor, los sentimientos de depresión se manifiestan por la seriedad del niño. El prototipo es el *sentimiento de fatiga*. Si efectivamente la fatiga fisiológica es la consecuencia del esfuerzo muscular, el *sentimiento* de fatiga es, por el contrario, un comportamiento cuyo efecto es detener la acción antes que el sujeto esté sin fuerzas. Es una regulación anticipadora que permite una economía gracias a la cual la acción podrá ser retomada ulteriormente. Si esta regulación no interviene en el tiempo deseado, el sujeto, en vez de detenerse, gasta las escasas fuerzas que le quedan en mayor cantidad de lo que la situación lo exigiría: es la agitación activa, que va hasta el agotamiento del sujeto.

3. y 4. La idea de *regulaciones de terminación* es muy importante. Efectivamente, una acción no se consuma por sí misma: se necesita un comportamiento especial, positivo o negativo, para consumarla. Así es como en caso de fracaso, la acción se consuma con un sentimiento de tristeza, que es muy diferente al sentimiento de fatiga: la tristeza es un comportamiento diferenciado, posterior a la acción, y cuyo rol es consumir el residuo de fuerzas sin emplear, mientras que, como lo hemos visto, la fatiga tenía el rol de economizar fuerzas. La tristeza puede prolongarse hasta la ansiedad, que pone de manifiesto un retroceso en la actividad (el sujeto ya no se atreve a recomenzar).

(En relación a esto se podría comparar a Janet con Freud. La tristeza sería, en lenguaje freudiano, un acto fallido, lo mismo que la ansiedad,

que Freud explica por una represión de la libido, y que Janet extiende a todo el comportamiento).

Cuando el acto es logrado, se encuentran similarmente comportamientos de consumación, cuyo efecto es gastar el residuo de las fuerzas movilizadas para la acción, y que serán en este caso los sentimientos de triunfo.

**c) Resumen general: la fuerza psicológica**

En resumen, la idea central de Pierre Janet es la de una *"fuerza psicológica"*, cuya naturaleza es mal conocida (desde el punto de vista fisiológico puede depender de las funciones vegetativas, del sistema endocrino, etcétera). Lo que el psicólogo puede observar es que esta fuerza está distribuida de manera diversa según los individuos y, en un mismo individuo, según los momentos: todo sujeto presenta de esta manera, alternancias de fuerza y de debilidad, de euforia y de depresión, que pueden ir hasta la ciclotimia.

Para cada comportamiento, hay que hacer uso de las fuerzas de reserva, y luego recuperar la energía gastada, produciendo, por ejemplo, la declinación de la tensión psicológica. Se ve por lo tanto el rol esencial que cumplen las *regulaciones* en la economía general de el comportamiento, que siempre tiende hacia un cierto equilibrio.

Este *equilibrio* supone cuatro condiciones:

1. las regulaciones anteriormente enumeradas,
2. fuerzas de reserva,
3. una proporción entre las fuerzas disponibles y la tensión psicológica, que define el nivel del comportamiento. (Janet observa a este respecto que hay acciones costosas en el momento de su realización, pero que permiten posteriormente una economía: es un punto sobre el cual volveremos detenidamente),
4. una cierta relación entre la acción antigua y la nueva acción, que supone una adaptación y un esfuerzo.

El equilibrio afectivo varía según los individuos y también según la edad. Es precario en el niño, cuyos sentimientos son muy vivos, pero cuyo comportamiento conoce alternancias permanentes; por el contrario, en el anciano, el comportamiento es más estable, en cambio los sentimientos han perdido vivacidad. Entonces, la intensidad de los sentimientos depende del desequilibrio.

**d) Crítica**

Todos los análisis de Janet pueden ser aceptados desde nuestra perspectiva. Pero la afectividad ¿se reduce a las regulaciones energéticas que él describe? El rol regulador de los sentimientos no es dudoso, pero parece que debería agregarse al sistema regulador que constituyen las acciones secundarias, un segundo sistema regulador: el de los intereses, es decir el del valor de la acción.

En efecto, hay que distinguir entre valor de la acción y costo de la misma. Un comportamiento costoso puede preferirse a otro menos costoso, pero menos valorizado, –y la valorización no es la simple consecuencia de la *economía* de el comportamiento. Demos un ejemplo:

*Observación:* Un niño de 13 meses intenta en vano introducir un juguete en su corralito, pasándolo a través de los barrotes y teniéndolo horizontalmente. Es ésta una situación clásica de los problemas de inteligencia práctica, cuya solución se logra mediante tanteos. Por azar, el niño logra pasar el juguete a través de los barrotes. Pero, en vez de limitarse a este éxito, vuelve a poner el juguete en el exterior y recomienza sus tanteos hasta que ha comprendido la técnica. Esta búsqueda parece ir en contra del principio de economía de la acción.

Janet no desconoce la existencia de tales comportamientos, pero los refiere a su sistema energético, afirmando que esta elección costosa representará posteriormente una economía. Ahora bien, esto ¿puede ser aplicable, desde el punto de vista del niño de trece meses, cuyo caso hemos citado? Por lo tanto, debemos suponer otro elemento, además de la regulación interna de las fuerzas, y hacer intervenir la noción de valor. El valor está ligado a una suerte de expansión de la actividad, del yo, en relación con la conquista del universo. Esta expansión hace intervenir la asimilación, la comprensión, etcétera, y el valor es un intercambio afectivo con el exterior, objeto o persona. Interviene entonces desde la acción primaria, y el sistema de los valores intensifica, en cierta medida, el sistema regulador de las acciones secundarias descriptas por Janet, que es de carácter solamente energético. Es esta noción de valor y el sistema de los intereses lo que vamos a estudiar ahora.

## 4.3. Las nociones de valor e interés

Por lo tanto, definiremos de entrada el valor como una dimensión general de la afectividad, y no como un sentimiento particular y privile-

giado. El problema es saber cuándo la valorización interviene, y por qué.

Hemos visto que la valorización no podría explicarse como una simple "economía adicional", y por otro lado, que el sistema de valores desbordaba al sistema de las regulaciones, en particular que el valor intervenía desde la acción primaria, desde el momento de la relación del sujeto con el mundo exterior. Ya, en el nivel sensoriomotor, el niño extrae de sus experiencias anteriores, no sólo conocimientos prácticos, sino también una confianza en sí o una duda, análogos en cierta medida a sentimientos de superioridad o de inferioridad, –aunque todavía el yo no está constituido. Durante el aprendizaje de la marcha por ejemplo, ya puede comprobarse la influencia de los éxitos anteriores, que traen aparejada una autovalorización. El sistema de valores que comienza así a establecerse, constituye la finalidad de la acción misma, y pronto va a extenderse al conjunto de las relaciones interindividuales, que aparecen con los comportamientos de imitación. Estos valores atribuidos a las personas, serán el punto de partida de los sentimientos morales, cuyas formas elementales son los de simpatía y antipatía, y que constituirán poco a poco un sistema a la vez más amplio y más estable que el sistema de las regulaciones energéticas. Pero en el estadio donde estamos, la distinción de los dos sistemas acaba de comenzar.

### a) Claparède y la noción de interés

Los dos sistemas de los cuales estamos tratando, valorizaciones y ajustes internos, encuentran su punto de unión en el mecanismo del interés. Para estudiar esta noción, podemos partir de los trabajos de Claparède (cf. "*Psychologie de l'enfant et pédagogie experiméntale*", 2ª edición de 1909, retomado y desarrollado en diversos trabajos ulteriores). El *interés* es definido como una regulación de energías, en un sentido muy cercano al de Janet. Es la relación de la necesidad y del objeto susceptible de satisfacer esta necesidad. Ni el objeto ni la necesidad del sujeto alcanzan para determinar el comportamiento: hay que hacer intervenir un tercer término, que es su relación.

La *necesidad* podría ser estudiada desde el punto de vista fisiológico. Algunos le atribuyeron un origen periférico, otros un origen central, pero Claparède, así como Janet, considera que allí no está el aspecto principal del problema. Lo que importa es subrayar la significación funcional de la necesidad. La necesidad traduce un desequilibrio, y su satisfacción conduce al reequilibrio.

Para especificar esta noción de *equilibrio*, recordemos que pueden distinguirse tres clases de equilibrios:

- el equilibrio mecánico, que es el de un sistema cuyas modificaciones virtuales se compensan, en condiciones estables y permanentes.
- el equilibrio físico-químico, que responde a condiciones no permanentes, lo que ocasiona desplazamientos del equilibrio. La compensación se lleva a cabo en el sentido de una moderación del factor de modificación (ley de Le Chatelier, a menudo retomada por los biólogos y los psicólogos).
- el equilibrio orgánico (cf. homeostasis de Cannon), que incluye además compensaciones previas, es decir regulaciones anticipadoras.

Cuando una necesidad corre el peligro de no ser satisfecha, aparece por anticipado. Claparède lo mostró con respecto al problema del sueño, muy debatido en esa época. La mayor parte de los autores se limitaban entonces a explicar el sueño por la intoxicación. Claparède hace entonces tres objeciones: 1) que dormimos antes de estar intoxicados, y que la intoxicación no produce el sueño, sino al contrario insomnio; 2) que existe un sueño instintivo (lirones, marmotas); 3) que existe un sueño que es el resultado del desinterés, y no de la intoxicación fisiológica. Todos estos argumentos conducen a ver en el sueño una necesidad anticipadora.[16]

Pueden distinguirse las necesidades propiamente orgánicas, como el hambre y la sed, y las necesidades derivadas, que corresponden a ajustes más o menos complejos de necesidades orgánicas. Nos bastará indicar en este caso que toda necesidad está ligada a una estructura orgánica, y que el funcionamiento, ligado al desequilibrio, crea a su vez nuevas estructuras: hay un intercambio dialéctico constante entre las necesidades y las funciones.

Este análisis previo de la necesidad, permite justificar la teoría de Claparède que enuncia dos *leyes del interés:*

1. Todo comportamiento está inspirado en un interés:
2. Puede haber varios intereses en juego en el mismo instante: el organismo actúa acorde con su mayor interés.

(El mismo objeto puede dar lugar a usos diversos, según cuál sea el interés del momento: la mamadera sólo tiene interés para el bebé en la

[16] N. del E.: probablemente se refiera al capítulo de Claparède en G. Dumas (1934), *Nouveau Traité de Psychologie*. París: Alcan.

medida en que éste tiene hambre, y se puede, en casos de este orden, distinguir ritmos de interés).

En resumen, Claparède distingue *dos significaciones del interés:*

1. Por un lado el interés es el *"dinamogenizador" de la acción:* los objetos que nos interesan nos hacen liberar energía, mientras que el desinterés interrumpe el gasto. Es éste el aspecto regulador del interés.
2. Por otro lado, el interés constituye la *finalidad de la acción* (elección de los objetos correspondientes a la satisfacción deseada).

Esta distinción es importante porque estas dos significaciones corresponden a los dos sistemas que hemos propuesto distinguir.[17]

1. *la intensidad del interés,* es decir su aspecto cuantitativo, constituye la regulación energética de las fuerzas.
2. *el contenido del interés,* es decir su aspecto cualitativo, constituye el valor según el cual se opera la distribución de los fines y de los medios.

En el niño, los intereses, primero elementales y ligados a las necesidades orgánicas fundamentales, van progresivamente a ensamblarse los unos en los otros, constituyendo de esta manera sistemas complejos que, intelectualizándose, se convertirán más tarde en escalas de valores. Tendremos entonces la ocasión de estudiar posteriormente la intelectualización y la estabilización de tales sistemas. Limitémonos por ahora a reconocer en la noción de interés, el punto de unión entre dos sistemas distintos: el sistema de valorización y el sistema de regulaciones energéticas.

### b) Kurt Lewin y el esquema topológico del comportamiento

Refirámonos ahora a un análisis bastante diferente del de Claparède, pero en el cual podremos encontrar tambien la distinción entre los dos sistemas: Kurt Lewin, alumno de Köehler, parte de la teoría de la Gestalt, que había resaltado la importancia de las nociones de equilibrio y de desequilibrio en las estructuras perceptivas, y aplica estos conceptos a los problemas de psicología afectiva. De esta forma llega a extender la noción



[17] N. del E.: En el original (p. 356) falta una línea que hemos añadido consultado la edición en inglés.

de *campo*, que incluye al campo perceptivo mal estructurado... y finalmente al yo mismo.[18]

Expliquemos brevemente estas ideas. Entre la estructura perceptiva y la estructura motriz, no hay discontinuidad: la motricidad puede restablecer el equilibrio en un campo perceptivo mal estructurado. Si, por ejemplo, en el medio del campo perceptivo vacío, aparece un objeto único, hay equilibrio, estabilidad, inmovilidad; pero si el objeto aparece en la periferia del campo, la estructura de este campo se vuelve asimétrica y el equilibrio será restablecido por un desplazamiento de los ojos y de la cabeza. Así, desde el punto de vista perceptivo y cognitivo, el campo reune las estructuras propiamente perceptivas y las estructuras motrices. Pero a este aspecto estructural todavía hay que agregarle un aspecto dinámico. Para Lewin, el yo forma parte del *campo total*, de manera que el análisis de un comportamiento, plantea a la vez problemas estructurales y problemas dinámicos (móviles que desencadenan la acción del sujeto por ejemplo). De esta manera se llega, en términos de la Gestalt, a la noción de *necesidad* ("carácter de solicitación"), quedando claro que este carácter de solicitación no depende solamente de la estructura del objeto (pregnancia), ni solamente de las disposiciones del sujeto, sino de la configuración del campo total.

El problema que planteamos a este respecto es saber si estas nociones concuerdan con la distinción que hemos hecho entre el sistema de valorización y el sistema de regulaciones energéticas. Recordemos a este propósito, dos experiencias de Lewin:

*Primera experiencia: Influencia de las reacciones afectivas en los problemas de inteligencia práctica:*

El niño se encuentra en un círculo marcado con tiza sobre el suelo, el cual tiene prohibido atravesar; por otro lado debe alcanzar un objeto colocado en el exterior del círculo y fuera de su alcance directo: dispone para eso de diversos medios: palos, cuerdas, etc.

Lewin traduce la situación en términos de dinámica. El objeto a alcanzar constituye, por su deseabilidad, una fuerza atractiva. El círculo de tiza, y la consigna de no atravesarlo constituyen una "barrera psicológica", una fuerza negativa. Entre estas dos fuerzas, hay un desequilibrio más o

[18] N. del E.: En el original (p. 356) faltan una o varias líneas. En este caso, no hemos realizado ningún añadido.

menos importante, que constituye una tensión que el niño buscará resolver, mediante diversos comportamientos:

- o bien, atraviesa el círculo y se apropia del objeto, pero esto sólo le produce satisfacción a medias, ya que transgredió la consigna;
- o bien, respeta la consigna sin poder lograr el objetivo;
- o bien, se queda inmóvil y no busca ninguna solución;
- o bien, niega el problema y juega a otra cosa en el círculo de tiza, etc.

Además del comportamiento logrado, puede entonces observarse toda una serie de comportamientos diferentes y toda una serie de sentimientos correspondientes. Es el equilibrio variable de las diversas fuerzas presentes en el campo total lo que define esta diversidad de sentimientos. Por otro lado, Lewin pone de manifiesto la influencia de los éxitos o fracasos anteriores, que modifican la valorización, aumentando o disminuyendo el *nivel de aspiración* (*Anspruchsniveau*). En presencia de una tarea análoga o nueva, el sujeto compromete su yo en diferentes grados, según el éxito de una experiencia anterior.

*Segunda experiencia: Experiencia de las tareas interrumpidas (Zeigarnik y Lewin)*

Se proponen diversos problemas de inteligencia práctica a varios sujetos: se deja a unos terminar su tarea, mientras que a otros se les interrumpe su trabajo con pretextos verosímiles. Al cabo de 24 horas, se analiza lo que subsiste en la memoria de los sujetos acerca de las acciones acabadas e inacabadas. Puede comprobarse así que las acciones interrumpidas dejan subsistir una *casi-necesidad*, es decir una tendencia a la terminación. A estas acciones, cuya estructura es incompleta, les falta lo que Janet habría denominado una regulación de terminación.

En resumen, retendremos de la psicología de Kurt Lewin:

1. La importancia otorgada a la *estructura del campo total*, con la interdependencia entre el sujeto y la configuración objetiva del campo.
2. La *polarización dinámica del campo*, cuya estructura es traducida a una terminología vectorial y da lugar a una especie de geometría subjetiva (*"topología hodológica"*).
3. La importancia otorgada a la *actividad anterior del sujeto*: los gestaltistas clásicos habían subestimado en sus descripciones la acti-

vidad del sujeto y descuidado la influencia de las experiencias anteriores. Oportunamente Lewin llena esta laguna, y hace resaltar el carácter histórico del comportamiento



Así, el campo no es definido solamente por su configuración espacial: *su estructura es espacio-temporal,* como puede verse observando diversos comportamientos sucesivos y sus variaciones en el tiempo, en el nivel de la barrera psíquica. Ahora bien, en este doble aspecto espacial y temporal, reencontramos precisamente la distinción entre el sistema de regulaciones y el sistema de valorización:

- *al aspecto espacial* (es decir simultáneo, actual, sincrónico), corresponden comportamientos que ponen de manifiesto directamente *el sistema de regulaciones;*
- *al aspecto temporal* corresponde el *sistema de valores,* dependiendo de la historia de los comportamientos.

Podemos entonces concluir precisando, en términos de campo, la distinción propuesta: el sistema de los valores es esencialmente *diacrónico,* por oposición al sistema de ajuste entre las fuerzas, que es *sincrónico.*

## 4.4. Las primeras descentraciones afectivas y el problema de la "elección del objeto"

Hemos estudiado hasta aquí las diferenciaciones características del tercer estadio: coordinaciones (regulaciones), jerarquización naciente de los valores. Pero en este estadio aparecen también los primeros contactos con el otro, y en consecuencia las primeras formas de sentimientos interindividuales, lo que supone entonces la descentración de la afectividad, limitada hasta el momento sólo al sujeto. Por lo tanto tenemos que estudiar ahora esta descentración, mostrar cómo se realiza el paso de la afectividad intraindividual a la afectividad interindividual que se dirige hacia un objeto exterior. De la misma manera, debemos buscar la comprensión de la relación existente entre la inteligencia sensoriomotora y esta afectividad centrada en el otro: es el problema que Freud denomina "elección del objeto", a propósito del cuál mostraremos el paralelismo entre la evolución fectiva y la evolución intelectual.

### a) La evolución afectiva según el freudismo

Freud introdujo en la psicología de la afectividad algunos conceptos fecundos, que el éxito del psicoanálisis impuso rápidamente. Por eso nos referiremos al esquema freudiano, cuya simplicidad y coherencia son particularmente notables, pero del cuál intentaremos mostrar la insuficiencia para dar cuenta de los aspectos de esta evolución.

En los intercambios con el otro (sonrisa, juego, etc.) ¿qué formas de sentimientos van a desarrollarse? ¿Se trata de sentimientos en cierta forma "innatos", que se transforman progresivamente? —o bien, ¿hace falta agregarle nuevos sentimientos, producidos a partir de una verdadera construcción? Veamos el caso del apego a la madre: bien puede suponerse que responde a pulsiones instintivas, pero los comportamientos que lo expresan son muy diferentes en un niño de tres semanas, de dos meses o de dos años. ¿Cómo explicar estas transformaciones? Dos soluciones extremas son posibles.

- o bien se pensará en un instinto que se mantiene idéntico a sí mismo (libido), y cuyas transformaciones provienen de cambios sucesivos de objeto (transferencias);
- o bien se pensará una serie de construcciones propiamente dichas.

La primera solución es la del freudismo: al lado de los *Ichtriebe*, instintos de conservación que apuntan al sujeto mismo, existen *Sexualtriebe*, presentes desde el origen. Estas *pulsiones sexuales* son permanentes y se conservan de estadio en estadio, pero cambian de objetivo en el transcurso del desarrollo, y estas *transferencias* constituyen el criterio de distinción entre los diferentes estadios de la vida afectiva. Puede entonces distinguirse durante los primeros años del niño:

- *Primera fase:* la libido sólo se dirige al propio cuerpo: estadio digestivo; posteriormente aparecen tempranas diferenciaciones periféricas: estadio oral-estadio anal.
- *Segunda fase:* se dirige a la actividad del propio cuerpo en general: narcisismo primario.
- *Tercera fase:* transferencia de la afectividad a objetivos exteriores (personas y especialmente la madre, conflictos diversos): sentimientos interindividuales, complejos, etc.

Por otra parte, a cada uno de estos desplazamientos, se agregan *represiones* correspondientes a los estadios anteriores, que por lo tanto no desaparecen y pueden reaparecer en caso de regresión. Entonces, el desplazamiento y la represión correlativa constituyen el mecanismo de las transformaciones sucesivas de la afectividad.



**b) Crítica al esquema freudiano**

Por más seductora que sea esta explicación, no nos parece que de cuenta de todos los hechos, de todos los aspectos del desarrollo afectivo. Freud se preocupó principalmente por explicar la afectividad adulta y las regresiones a estadios infantiles, y su estudio sigue siendo muy poco genético. Antes de la aparición del lenguaje, supone funciones mentales en el niño que sólo se desarrollan, de hecho, más tarde, y, más generalmente, descuida la consideración paralela entre el desarrollo afectivo y el desarrollo intelectual. Veremos que, en este caso, este paralelismo presenta una muy particular importancia. Tres ejemplos nos servirán para mostrarlo:

1. La *represión* es hoy en día una noción universalmente admitida. Freud la había descripto primero como un mecanismo sumergido en el inconsciente de los afectos y las pulsiones, que continuaban "viviendo" y transformándose allí. Pero la noción ha sido rápidamente ampliada por el propio Freud o por sus discípulos. Pfister comparaba la represión con la inhibición de tendencias que puede realizarse experimentalmente con animales (por ejemplo, el lucio de Moebius: en un acuario, se separan, por ejemplo, un lucio de una carpa con una lámina de vidrio; el lucio se choca contra esta pared y renuncia, pronto, a precipitarse sobre la carpa; si luego se retira la lámina de vidrio, el lucio ya no se tira encima de la carpa de la cual, sin embargo, ya no está separado). Y aun podríamos extender la noción de represión hasta la inhibición refleja. Pero a esta noción interesante, Freud le otorgó un uso demasiado liberal, y la teoría no está a la altura de los hechos probados. Por ejemplo, Freud explica, a partir de la represión, la pérdida de los recuerdos del primer año. Pero si los recuerdos de los primeros años de vida no vuelven, ¿no es también y principalmente porque el niño pequeño no tiene memoria de evocación, que supone una representación y una función simbólica?

2. Una crítica análoga puede hacerse a propósito del *narcisismo*. Éste no podría describirse como una focalización de la afectividad sobre la actividad propia, como una auto-contemplación del yo, porque, precisa-

mente, el yo aún no está constituido. El narcisismo no es otra cosa que la afectividad correspondiente a la indiferenciación entre el yo y el no-yo (estado adualístico de Baldwin, simbiosis afectiva de Wallon). Este narcisismo primario del lactante es claramente un narcisismo sin Narciso. Es correlativo a una causalidad no espacializada, sin contacto con el mundo físico. (El bebé a quién se le muestra el funcionamiento de un interruptor, abre y cierra los ojos alternativamente, delante de éste: no establece ninguna diferencia entre el paso de la luz a la oscuridad, resultante de una modificación exterior (interruptor), y el que resulta del cierre de sus propios ojos). Volvemos a encontrar en este caso la simetría entre el narcisismo afectivo y el egocentrismo intelectual.

3. Pero el problema más importante es el del paso de este narcisismo primario a la *elección del objeto.* Dos interpretaciones son posibles:

- o bien, supondremos que el niño percibe los objetos como nosotros: los cuadros perceptivos corresponderían entonces para él, como para el adulto, a objetos sólidos y permanentes, y las personas sólo serían objetos privilegiados, por ser fuentes de satisfacciones (o de amenazas) más numerosas. Es un desplazamiento que transferiría, en estas condiciones, la libido del cuerpo propio al otro.
- o bien, supondremos, por el contrario, que en un comienzo el niño vive en un universo sin objetos. La elección del objeto implica entonces su construcción.

Esta segunda interpretación, en oposición a los postulados iniciales del freudismo, es la nuestra. En efecto, ¿qué es un objeto? Es un complejo polisensorial cuya existencia continúa fuera de todo contacto perceptivo. Reconoceremos su presencia en el pensamiento infantil por su doble carácter de *solidez* (el objeto dura más que la percepción que le corresponde) y de *localización* (el objeto existe en el espacio fuera del campo perceptivo), siendo estos dos caracteres dos aspectos complementarios de la misma operación mental. Ahora bien, precisamente nada en los comportamientos primitivos del bebé nos autoriza a creer en la presencia de objetos constituidos. Los hechos de reconocimiento (el niño tiene una memoria de reconocimiento bastante antes de tener una memoria de evocación) no prueban la existencia de los objetos tal como los hemos definido. Por eso, el hecho de seguir con la mirada un objeto que se desplaza no implica la solidez, sólo es un prolongamiento de la acción inmediata.

La experimentación puede aportar pruebas a favor de estas interpretaciones. A partir de los 4 meses y medio el niño es capaz de coordinar sus gestos de prensión y sus percepciones: busca agarrar lo que percibe. Si se le muestra un objeto interesante, extiende el brazo para agarrarlo, pero si luego se le interpone una pantalla que tapa el objeto, el niño retira la mano. Hacia los seis meses, el objeto todavía no está constituido definitivamente: se disponen dos pantallas, A y B, y de manera ostensible se esconde el objeto detrás de A. El niño levanta A para reencontrar el objeto. Pero, si después se esconde el objeto detrás de B, el niño levanta otra vez A, y al no encontrar el objeto, se detiene. En esta experiencia se ve que hay un comienzo de solidificación del objeto (ya que el niño busca reencontrarlo), pero aun no hay localización (ya que el objeto no es buscado en función de sus desplazamientos sucesivos).

Si, por lo tanto, se hace de la localización el criterio de presencia de los objetos, se deduce que no podría haber objeto antes de una estructuración del espacio según un "grupo de desplazamientos" (como: rodeo + retorno reenvía al punto de partida). Pero entonces, si en un comienzo no hay objetos para el niño, sino solamente cuadros perceptivos movibles, –si la existencia del objeto implica una construcción con estructuración del espacio– la elección del objeto afectivo ya no es simplemente una elección entre objetivos completamente estructurados, entre los cuales sólo se produciría una transferencia. La elección del objeto es uno de los aspectos de la elaboración del universo, y supone:

- una *descentración cognitiva*, con elaboración del espacio exterior,
- una *descentración afectiva* (interés hacia fuentes de placer concebidas, de ahora en adelante, como distintas de la propia acción).

Es a partir de ese momento cuando a las relaciones de simbiosis van a sucederles relaciones de intercambio entre el cuerpo propio y el mundo exterior, relaciones que volveremos a encontrar tanto en el plano afectivo como en el cognitvo.

**c) Teoría sostenida: la elaboración del objeto y la descentración.**

Las críticas que hemos dirigido a la explicación freudiana, nos conducen entonces, a mantener ya no únicamente una "elección afectiva de objeto", sino una elaboración a la vez cognitiva y afectiva de este objeto. Presentaremos a continuación los aspectos principales:

1. *Desde el punto de vista cognitivo,* en el nivel de la elaboración del objeto se observan cinco transformaciones correlativas y contemporáneas:

- *construcción del objeto propiamente dicho,* ligada a la estructuración del espacio (localización, coordinación de los desplazamientos sucesivos en un "grupo"): el objeto se constituye como elemento permanente, independiente de la experiencia perceptiva que lo descubre.
- *transformación de la causalidad*: se objetiviza y se espacializa. Hasta aquí, la causalidad quedaría ligada a la propia acción, con indiferenciación entre lo que resulta de esta acción y lo que resulta de las cosas. (cf. el ejemplo, citado anteriormente, del niño que tira sobre la cuerda fijada al techo de su moisés: la causa es la propia acción y los movimientos de los objetos son los efectos). Ahora, por el contrario, la relación causa-efecto hace intervenir contactos objetivos y espaciales: un objeto puede ser causa de los desplazamientos de otro objeto sin que intervenga la actividad propia del sujeto.
- *las personas presentan los mismos caracteres*: también son objetivadas y espacializadas. Anteriormente, las personas sólo eran presencias perceptivas momentáneas, no localizables en el espacio después de su desaparición. Ahora, se vuelven objetos permanentes, localizables desde el momento en que escapan a la percepción, –al mismo tiempo que fuentes autónomas de causalidad.
- *imitación del otro,* en sentido estricto, es decir esfuerzo sistemático para copiar nuevos gestos a partir de un modelo. Los comportamientos imitativos aparecen bastante temprano, pero sólo se elaboran progresivamente. Pueden distinguirse tres etapas:
  - imitación esporádica, bajo la forma de contagio
  - imitación de modelos conocidos, en oposición a los nuevos modelos
  - imitación sistemática de los nuevos modelos, inclusive de los elementos desconocidos (por ejemplo las partes del cuerpo: el niño se vuelve, entonces, capaz de establecer correspondencias entre las partes visibles del cuerpo y en especial del rostro del otro, –y las partes del cuerpo propio que conoce por medio del tacto, pero no virtualmente).

Esta imitación sistemática tendrá como efecto, entre otros, un conocimiento más profundo del cuerpo propio.

- *toma de conciencia del yo y de la actividad propia* que, como Baldwin mostró, sólo puede hacerse de forma simultánea a la toma de conciencia del otro. Es únicamente cuando el mundo exterior se estructura, cuando pueden aparecer, simultáneamente, la conciencia de sí, la conciencia del otro, y la conciencia de las analogías entre el yo y el otro.

2. D*esde el punto de vista afectivo*, estas comprobaciones muestran que el desplazamiento de la actividad y de la afectividad hacia el otro, –desplazamiento que libera al niño de su narcisismo– es mucho más que una pura y simple transferencia: es una reestructuración de todo el universo afectivo y cognitivo. Cuando la persona del otro se vuelve un objeto independiente, es decir permanente y autónomo, las relaciones yo-otro ya no son simples relaciones de la actividad propia con un objeto exterior: comienzan a ser verdaderas relaciones de intercambio entre el yo y *el otro (alter ego)*. De esto resultará una valorización más importante, más estructurada y más estable, comienzo de los "sentimientos morales" interindividuales que estudiaremos en los siguientes estadios.

3. Por último, hay que insistir una vez más sobre el hecho de que *estas dos construcciones, afectiva y cognitiva, son simultáneas.* No tenemos por qué preguntarnos cual de las dos precede y condiciona a la otra: más bien se trata de dos aspectos inseparables de la evolución mental, conforme a nuestra hipótesis inicial que rechazaba separar la inteligencia y la afectividad para hacer de una la condición de la segunda, o a la inversa. En oposición al freudismo, para el cual la evolución afectiva es primordial y orienta la evolución intelectual, se podrá estar tentado de sostener, en el nivel donde estamos, que cualesquiera fuesen los sentimientos que intervengan, suponen ya realizadas condiciones previas, haciendo intervenir mecanismos cognitivos (percepción, estructuración). Pero ésto sería falsear el problema, por la razón tantas veces invocadas: no hay dos desarrollos, uno cognitivo y otro afectivo, ni dos funciones psíquicas separadas, ni dos clases de objetos: todos los objetos son simultáneamente cognitivos y afectivos. De esta manera, la persona del otro, que se constituye, a la vez, como objeto de conocimiento y de afecto –por eso, en la experiencia anteriormente mencionada, el objeto, que es disimulado detrás de una pantalla, es al mismo tiempo objeto de conocimiento (apareciendo y desapareciendo en el campo perceptivo) y fuente de interés, de diversión, de satisfacción o de decepción, según si el niño lo reencuentra o no. Los dos aspectos son constantemente complementarios.

Hasta aquí creemos haber mostrado suficientemente cuan artificial e inexacta sería una explicación del desarrollo cognitivo basada en la afectividad, o a la inversa. Volvamos a esto una última vez para hacer justicia ante una última posible objeción. Se dirá: los recientes trabajos acerca del hospitalismo, ¿no constituyen una justificación de las tesis psicoanalíticas? ¿No muestran, justamente, que las frustraciones afectivas de los niños separados de sus madres, son la causa de retrasos y de perturbaciones en el desarrollo intelectual? No lo creemos. Spitz y sus colaboradores, mostraron ampliamente que existían reacciones individuales variables de un lactante a otro, según su constitución hereditaria y, principalmente, según su entorno (familia normal, jardín de infantes carcelario, o casa de acogida). Pero este aspecto del problema le compete a la psicología diferencial y no a la psicología general, a la cual nos dedicamos exclusivamente en este trabajo. Por otro lado, en los casos de hospitalismo, Spitz pone de manifiesto un retraso: paralelamente a las perturbaciones ocasionadas por el hospitalismo en la energética (afectiva) del comportamiento correspondiente, se encuentran perturbaciones en las estructuras cognitivas. No hay ninguna razón para ver en las primeras, la causa de las segundas. Por falta de alimentos necesarios, hay un retraso general del desarrollo. Las condiciones desfavorables tienen como efecto entorpecer el funcionamiento, lo que tiene como consecuencia regresiones funcionales.

## 4.5. Conclusión acerca del tercer estadio

Terminaremos aquí nuestro estudio del tercer estadio. A este estadio, donde alcanza su pleno desarrollo la inteligencia sensoriomotora (caracterizada por la subordinación de los medios a los fines perseguidos), le corresponden comportamientos complejos, y en el plano afectivo nuevas formas de sentimientos. Encontramos allí, especialmente:

- todos los sentimientos ligados a la acción propia, a sus coordinaciones, a sus regulaciones, –sentimientos que describimos según Janet, Claparède y Lewin.
- la aparición de un sistema de valores, caracterizando ya no sólo la economía, sino la finalidad de la acción. Es el valor el que determinará las energías a emplear durante la acción. Teniendo como procedencia no sólo la acción misma, sino también las acciones anteriores, el valor desempeñará posteriormente un papel considerable en el desarrollo de los sentimientos, desde el mo-

mento en que no es únicamente otorgado a la acción propia, sino también a la persona del otro, cuya construcción como objeto cognitivo y afectivo hemos estudiado.

Así es como al sistema de ajuste de fuerzas, constituido por los sentimientos-regulaciones, se le agrega el sistema de valores. Esta noción de valor es difícil de definir en el estadio en el cual nos encontramos. Podemos caracterizarla como un *enriquecimiento de la acción propia*. Un objeto, una persona, tienen valor cuando enriquecen la acción propia. Este enriquecimiento puede ser una cuestión de fuerzas, pero es principalmente un enriquecimiento funcional: un objeto, una persona valorizados pueden ser la fuente de nuevas actividades. Posteriormente, podremos ver al sistema de valores especificarse, estabilizarse, perdurar más allá de los comportamientos involucrando al sujeto mismo, y volverse también normas de la acción.

Se ve, por esto mismo, cómo puede pasarse de los valores así definidos a los valores que por lo general se llaman "valores desinteresados", que no parecen conducir a un enriquecimiento de la acción del sujeto sino, por el contrario, a sacrificios. El problema encuentra su exacto paralelo en el plano de las funciones cognitivas. A la inteligencia práctica, orientada hacia la realización de su fin, va a sucederle una inteligencia desinteresada, representativa y gnóstica, suponiendo una descentración y cuyo fin es la comprensión. Similarmente, a los valores intraindividuales involucrando a la acción propia, le sucederán valores interindividuales, que son valores de intercambio que suponen la reciprocidad. La reciprocidad no es un intercambio dador-dador, sino un enriquecimiento mutuo entre compañeros a partir de un intercambio de actitudes. Es por la reciprocidad como se efectuará la descentración afectiva que conduce, mediante los aspectos intermedios que estudiaremos, a los sentimientos normativos y a la vida moral.

# 5.



# *Cuarto estadio: los afectos intuitivos y el comienzo de los sentimientos interindividuales*[19]

Abordamos el estudio del segundo período del desarrollo, que hemos denominado "período B" y que comienza alrededor de los 2 años, con la aparición del lenguaje y la representación. Como lo hemos anunciado, distinguiremos tres estadios en este período que es, desde el punto de vista cognitivo, el de la inteligencia verbal (socializada), y desde el punto de vista afectivo el de los sentimientos interindividuales (sociales).

## 5.1. Características del cuarto estadio

La aparición de la función simbólica produce una transformación fundamental en la vida psicológica del niño. Gracias a ella, el niño puede evocar una situación ausente por intermedio de un significante cualquiera. En el juego de ejercicio, puede observarse entonces que se le superpone un juego simbólico, sobre el cual tendremos ocasión de volver al final del curso. La imagen mental, que es una representación interiorizada, y el lenguaje, van a constituir numerosos significantes que permiten extender indefinidamente el ámbito de la inteligencia. Efectivamente, ésta ya no se encuentra sometida a su relación con la configuración perceptiva. Ahora puede referirse tanto al pasado como al futuro, al espacio lejano como al cercano. Por otro lado, el lenguaje al mismo tiempo que constituye un elemento esencial de la representación, hace posible la socialización del pensamiento.

En el plano afectivo, vamos a encontrar transformaciones paralelas. Representación y lenguaje van a permitir a los sentimientos adquirir

[19] J. Piaget (1954) "Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant" *Bulletin de Psychologie, VII,* 9-10, 522-530.

una estabilidad y una duración que no podían conocer hasta este momento. Ahora, van a prolongarse más allá de la presencia del objeto que los suscita, van a volverse representativos, y a socializarse como se socializa la inteligencia. Veremos entonces desarrollarse los sentimientos interindividuales, al mismo tiempo que aparecen los sentimientos morales que, como se conservan, constituirán progresivamente los sentimientos normativos y las escalas de valores.

## 5.2. La simpatía y la antipatía

Comencemos a estudiar la forma más simple de los sentimientos interindividuales: simpatía y antipatía. Pierre Janet los explicaba extendiendo al plano interindividual su interpretación de las regulaciones internas. Al igual que en las acciones intraindividuales intervienen sentimientos de presión y de depresión, también encontramos a nuestro alrededor individuos "cansadores", cuyo comportamiento nos cuesta esfuerzo permanentemente, v que nos son antipáticos, —e individuos "económicos"que, al contrario, nos estimulan; y la simpatía no es otra cosa que esta regulación interindividual de las fuerzas. Este análisis no es una simple generalización verbal: Janet se apoyaba sobre la observación de los comportamientos psicasténicos.

Ya hemos mostrado que la economía interna del comportamiento no explicaba todos sus aspectos, y que ya en el estadio precedente hacía falta recurrir a la noción de valorización. *A fortiori*, la explicación de Janet nos parece insuficiente a este respecto. Podría, como máximo, servir para simpatías y antipatías superficiales y ocasionales: pero en el estadio en el cual estamos, tales sentimientos son más durables, menos ligados a la acción del momento. Tenemos entonces que buscar otra explicación.

Por otra parte, ¿puede reducirse la simpatía a un enriquecimiento mutuo? Sabemos que se trata de la clásica tesis de los utilitaristas como J. Stuart Mill: por extensión del propio interés, el egoísmo terminaría por interesar al otro, y así nacería la simpatía altruista, que por lo tanto no es más que una extensión del dominio del yo. Así, la tesis utilitarista se apoya en dos postulados que vamos a discutir:

1. "Todo comportamiento tiene como base el interés". Pero esta fórmula se apoya en un equívoco: efectivamente, la palabra interés tiene un doble sentido. Cuando designa la activación de un comportamiento, el interés es un término energético al cual no puede dársele ningún sentido

egoísta ni altruista: el interés se opone al desinterés pero no a desinteresarse. Si entonces, en un sentido, es muy cierto que todo comportamiento responde a un interés, no se podría prejuzgar el carácter egoísta o no de este interés.

2. "Los comportamientos egoístas preceden a los altruistas". Este postulado es evidente en una cierta psicología que admitía, *a priori*, que la conciencia del yo es primitiva. Ahora bien, sabemos que no es así, que existe al principio una indiferenciación del yo y del otro (el término "egocentrismo" con el cual la hemos designado tiene entonces un sentido opuesto al de egoísmo), y a partir de este estado inicial la conciencia del yo y la conciencia del otro se construyen correlativamente. Preguntarse si el egoísmo precede al altruismo, o si es a la inversa, es por lo tanto plantear un falso problema. Al contrario, hay que preguntarse cómo se constituyen simultáneamente estos dos polos.

Esto nos lleva a considerar que en la simpatía se da, no tanto el enriquecimiento que puede obtener cada compañero, como la reciprocidad de las actitudes y los elementos de valorización. Imaginemos dos individuos 1 y 2, uno en presencia del otro. ¿En que consistirá el intercambio? Para especificar, nos serviremos del esquema de la figura 1, en el cual intervienen dos valores reales (en línea continua) y dos valores virtuales (línea de puntos). El individuo 1 ejerce con sus actos, sus palabras, etc. una acción sobre el individuo 2. Sea R1 esta acción, representada por un gasto negativo. Ahora bien, como hay contacto, esta acción va a ser apreciada por el compañero.

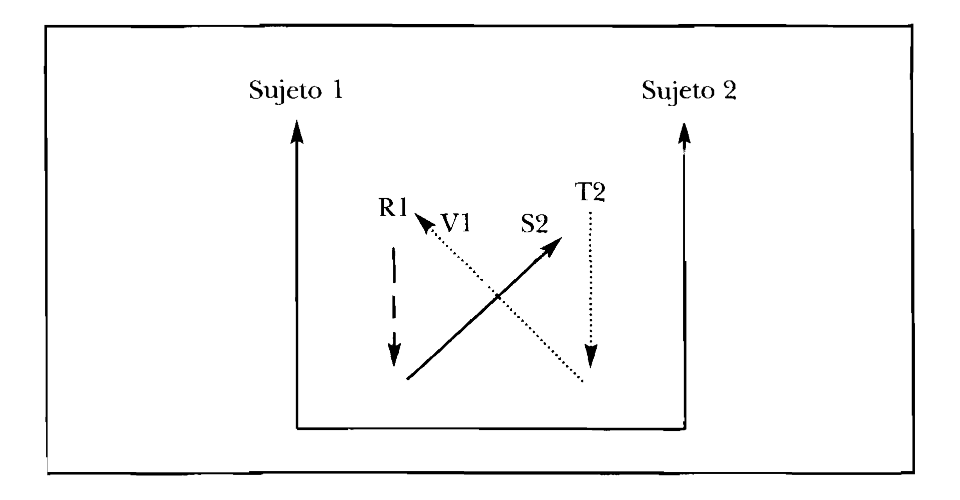



*Fig. 1 Diagrama de las relaciones interpersonales.*

A R1 le corresponderá entonces S2, satisfacción sentida por el individuo 2. Por otra parte, los roles pueden estar invertidos. Hasta aquí estamos en presencia de valores reales, que corresponden a los afectos perceptivos. Pero, en la etapa representativa, valores virtuales van a agregarse a los anteriores. Si en efecto, en el nivel sensoriomotor, los intercambios no dejan ningún recuerdo, y si los sentimientos desaparecen como desaparecen las sensaciones, en cambio en el nivel representativo, la satisfacción sentida es duradera. Deja subsistir más que una laguna, una necesidad: lo que corresponde a la representación intelectual será en este caso un reconocimiento afectivo. Si bien este reconocimiento, que aún no es un sentimiento normativo, no constituye una reciprocidad total, ya introduce una reciprocidad de actitudes, orientada hacia una conservación. Por ejemplo, el individuo 2 se siente en deuda T2 con 1. Por la reciprocidad, le confiere, entonces a 1, un valor positivo V1, que se traducirá, por ejemplo, por un sentimiento benévolo; si en vez de un individuo, 2 representara un grupo social, 1 adquiriría por la reciprocidad un crédito social, un prestigio, una reputación V1 en las mismas condiciones (cf. a este propósito, los trabajos del sociólogo Westermarck acerca del "Origen de las ideas morales"; investigando los sentimientos elementales que terminan en los sentimientos morales, Westermarck supone en el origen, una benevolencia consagrada al individuo, causa de placer). Los intercambios, cuyo esquema acabamos de dar, pueden ser desiguales: puede darse más de lo que se recibe, o incluso dar sin recibir. Puede también haber usura de los valores virtuales (ingratitud). La simpatía, supone una correspondencia entre las escalas de valores de cada uno de los partenaires, y un intercambio que no sea deficitario. El enriquecimiento es siempre una cuestión de reciprocidad en las actitudes. Vemos así cómo, con la introducción de la conservación se esbozan los sentimientos normativos, y cuan análogo es el esquema al de las regulaciones de la inteligencia.

## 5.3. La autovalorización y los sentimientos de superioridad e inferioridad

Decimos que hay autovalorización cuando el sujeto se juzga superior o inferior a otro: de alguna manera, es la réplica en el propio sujeto, del esquema de la simpatía. La importancia de tales sentimientos, en el estadio que estamos analizando, es debido a que permanecen más allá de las circunstancias que los hicieron nacer, y que se constituyen en sentimientos permanentes de inferioridad o de superioridad. Debemos estudiar su origen y su construcción.

### a) El sentimiento de inferioridad: tesis clásica

Introducida por Adler, que le concede un lugar primordial en su sistema psicoanalítico, esta noción tuvo mucho éxito. Se sabe que Adler no considera a la libido como instinto fundamental, sino a la voluntad de poder, tendencia a la afirmación del yo que puede llegar hasta el deseo de dominación; y que Claparède vincula la tendencia dominadora a la tendencia de crecimiento, de la cual procedería genéticamente. Según Adler la voluntad de poder encontraría desde la infancia dos obstáculos: el mundo adulto, por un lado, y por el otro las insuficiencias orgánicas (malformaciones físicas, déficits sensoriales, trastornos de la palabra, etcétera). El sentimiento de inferioridad nacería de los fracasos de la voluntad de poder. Pero también habría una tendencia a la compensación, e incluso a la sobrecompensación: lo que es fuente de inferioridad se vuelve por lo tanto centro de interés, y la sobrecompensación puede, incluso, en ciertos casos, determinar la vocación (Demóstenes y Camille Desmoulins tenían trastornos del lenguaje). Claparède distingue cuatro actitudes ante la inferioridad:

- la compensación heroica (el orador que tartamudea);
- la compensación protectora (el niño que silba para disimular su miedo);
- las compensaciones ficticias (juego, ensueño, arte, cf. la sublimación freudiana);
- la aceptación (que la mayor parte del tiempo se acompaña de una exageración de la inferioridad, para de esta manera excusarse a sí mismo por sus fracasos).

Podemos aceptar todas las categorías mientras describan hechos reales. Pero el problema de la génesis de los sentimientos de inferioridad y de superioridad se mantiene intacto. ¿Cómo explicar la valorización? y, ¿que vínculos tiene esta autovalorización con las escalas de valores de las cuales hemos hablado?

### b) La autovalorización

El psicoanalista Odier no acepta la explicación adleriana. Los sentimientos de inferioridad, según él, serían debidos, simplemente, a una falta de amor (a un tipo de frustración afectiva del niño); el sentimiento de superioridad sería debido a un exceso en sentido inverso. Pero esta interpretación nos parece insuficiente, como lo es en general el monismo freu-

diano. El amor, ya lo hemos mostrado, no es solamente una carga afectiva creadora, a partir de metamorfosis sucesivas, de sentimientos diversos: supone una serie de intercambios entre personas, y pone en juego valorizaciones que no pueden obtenerse directamente de la libido. Por otro lado, es conveniente, en la génesis de los sentimientos de inferioridad, tener en cuenta también sucesos y fracasos sociales, cuyo rol importante hemos mostrado en otras ocasiones.

¿Diremos entonces, como se pretendió algunas veces, que los sentimientos de inferioridad y de superioridad son simplemente el resultado del juicio del otro, que el sujeto se desvaloriza en la medida que el otro lo desvaloriza, e inversamente? Sin duda las cosas no son tan simples. Desde luego, la autovalorización puede provenir de la actitud del otro para conmigo. Si el otro me desvaloriza, puedo, efectivamente:

- o bien, no tener en cuenta este juicio; pero esta actitud es difícil de mantener. Se reconoce fácilmente que la necesidad de aprobación es una de las más profundas en el hombre, e incluso, el sociólogo V. Pareto ve en ella el fundamento de las relaciones humanas y de las sociedades;
- o bien, desvalorizar mis propios juicios, lo que, por otra parte, siempre supone la existencia de una minoría que me aprueba, y sobre la cual me apoyo (cf. artistas incomprendidos);
- o bien, aceptar el juicio del otro, y desvalorizarme a mí mismo.

Pero este origen social no es suficiente para explicar la autoevaluación, ni es el único que interviene al respecto. En el nivel sensoriomotor, ya hemos visto como, antes de las relaciones sociales propiamente dichas, éxitos y fracasos podían influir en el comportamiento ulterior. A partir del 4º estadio, la autovalorización interviene sin cesar en el niño, y a menudo, independientemente de las relaciones sociales. Parece más bien, que debe hablarse de una aplicación a sí mismo de comportamientos socialmente adquiridos. Es esta una ley enunciada por Royce, pero que también encontramos en Baldwin, G. Tarde, Janet, etc.[20] Efectivamente, el sujeto puede tener de él una mejor o peor opinión de la que tiene el otro, y esta valorización personal puede describirse con la ayuda del esquema que hemos empleado anteriormente: a la acción R1 del sujeto le corres-



20 Cf. Autoimitación, lenguaje interior, etcétera. Janet ve en la reflexión la aplicación a sí mismo del esquema de la conversación.

ponde la satisfacción S1 que él mismo siente; conserva la "deuda" T1, lo que ocasiona la obligación para con el otro y para consigo mismo, de no decaer; y el sentimiento de superioridad o de inferioridad V1 es función de T1.



**c) Valores económicos y valores cualitativos**

Especifiquemos otra vez distinciones ya esbozadas. Se ve que en el ajuste de las propias acciones pueden intervenir dos sistemas:

- las regulaciones energéticas que corresponden a la economía interna de la acción y son puramente cuantitativas;
- la autovalorización, que constituye un sistema cualitativo.

Pero la distinción entre valores económicos y valores cualitativos no agota la distinción entre acción propia y comportamiento social. En efecto, en la acción propia, vemos los valores cualitativos (autovalorización) intervenir al lado de las simples regulaciones energéticas (ley del menor esfuerzo). Asimismo, los intercambios sociales pueden realizarse entre valores cualitativos o económicos: la distinción aparece aquí, desde que interviene una métrica. ¡Se comprende fácilmente la diferencia entre el diálogo de un psicólogo y de un matemático, por ejemplo, y por otro lado, el intercambio de una lección de psicología de una hora por una hora de matemáticas!

## 5.4. El comienzo de los sentimientos morales

Ahora, nos proponemos estudiar la constitución de los sentimientos morales. Consideraremos primero los sentimientos que intervienen en los comportamientos familiares, y examinando los problemas de la transferencia y de la génesis del super-yo, definiremos la noción de esquema afectivo. Finalmente, después de haber analizado sentimientos morales, como el respeto y la obediencia, introduciremos la noción de sentimiento seminormativo.

**a) Los esquemas afectivos**

Conocemos desde hace tiempo, la clásica solución freudiana al problema de la formación de la conciencia moral: estudia la génesis del su-

per-yo, introyección de la autoridad parental, y hace derivar los sentimientos morales de los afectos que intervienen en los comportamientos familiares; fijaciones, identificaciones y transferencias explicarían la constitución y las metamorfosis de los diversos sentimientos morales. En muchas ocasiones, ya hemos mostrado las dificultades y las insuficiencias de esta interpretación; vamos a examinarla de nuevo en el terreno de los esquemas relativos a las personas y a la formación del super-yo.

*1. Descripción freudiana tradicional*

Freud insistió largamente en el hecho de que la afectividad está muy tempranamente centrada en las personas de la madre y del padre, con diversos sentimientos que refuerzan los intercambios (lenguaje, etc.) y diversos comportamientos sociales, afectivos y cognitivos a la vez (cf. complejo de Edipo). Se produce la transferencia cuando modalidades afectivas relativas al padre o a la madre son atribuidas a otras personas. De esta manera, el niño que entra a la escuela no sólo reacciona a esta nueva situación en función de su propio carácter y el de su maestro, sino también, en función del carácter de su padre, y la actitud positiva o negativa del niño con respecto a su familia será transferida a la situación escolar. Como los fenómenos de transferencia son constantes, las actitudes del niño hacia su padre y hacia su madre influyen en su toda su vida. Estos hechos de transferencia son indiscutibles, pero, ¿cuál es su mecanismo? Freud supone:

- una *fijación* del inconsciente en el pasado. La afectividad es una energía que puede desplazarse de un punto a otro, de un objeto anterior a un objeto ulterior, pero, para explicitarlo de algún modo, puede decirse que la fijación en el pasado constituye los temas del inconsciente;
- una *identificación* con el padre o la madre, que acompaña a la transferencia.

Admitimos naturalmente con Freud los fenómenos de transferencia, así como una cierta conservación de los sentimientos. Pero, para explicar esta conservación podemos mantener dos hipótesis:

- *la hipótesis freudiana*, que supone que el sentimiento se conserva como tal. Entonces, evidentemente, hay continuidad de la vida afectiva desde la infancia hasta la edad adulta. Un mismo sentimiento, como por ejemplo la agresividad, puede manifestarse,

luego desaparecer, y luego reaparecer; es decir, según Freud, puede pasar de consciente a inconsciente y a la inversa, pero sin ser jamás suprimido;

- *la hipótesis de la reconstrucción*, la cual hemos sostenido a propósito de la elección del objeto, y que retomamos ahora. No es el sentimiento mismo el que se conserva, sino un cierto esquema de reacción a las personas. El sentimiento propiamente dicho, aparece, desaparece, oscila en su intensidad, no porque se sumerja en el inconsciente o emerja de allí, sino porque se recrea para luego utilizarse, y luego volver a recrearse, es decir, se reconstruye en cada ocasión.

Especificaremos, entonces, esta noción de esquema afectivo.

*2. Noción de esquema afectivo*

Si bien hablamos de esquema afectivo, no creemos que existan de la misma manera que existen esquemas cognitivos: efectivamente, esto sería reintroducir una dicotomía que hemos estado negando continuamente, o extender de manera abusiva, la noción de esquema. En realidad, existen esquemas de comportamiento con respecto a las personas, así como existen con respecto a los objetos, y estos esquemas son cognitivos y afectivos a la vez en ambos casos.

El esquema se puede definir como: un modo de reacción susceptible de repetirse, y sobre todo de *generalizarse*. Existen esquemas perceptivos o sensoriomotores, que no son sólo pautas de reacción, sino instrumentos de generalización. Existen, igualmente, esquemas conceptuales (clases de objetos, que tienen caracteres comunes), y, entre los esquemas perceptivos y conceptuales, toda una serie de esquemas preconceptuales en el nivel preoperatorio, es decir, toda una gama de formas intermediarias entre lo individual y lo genérico. Tales esquemas cognitivos conciernen a las reacciones con respecto a los objetos.

Ahora bien, también hay esquemas de reacción con respecto a las personas: en una situación análoga, el sujeto reacciona de manera más o menos constante, incluso con respecto a personas diferentes. Las reacciones del niño hacia sus padres constituyen el punto de partida de dicha esquematización, y el esquematismo de las reacciones afectivas y cognitivas del individuo constituye su carácter. Este esquematismo es naturalmente susceptible de una dinámica análoga a la que hemos estudiado en el plano de la inteligencia. Esta hipótesis nos parece más aceptable que la de un

inconsciente-depósito. Además, algunos psicoanalistas después de Freud modificaron la teoría del inconsciente y admitieron, al menos implícitamente, nociones análogas a la de esquema.

En las manifestaciones del pensamiento simbólico (sueño, juego, etcétera), se encuentran, efectivamente, identificaciones y condensaciones en el sentido freudiano de estos términos, es decir, más directas que en la esquematización que acabamos de mencionar. Pero, es justamente en el plano de las *imágenes*, donde estas identificaciones, condensaciones, etc., se manifiestan, es decir, en un plano donde la reconstrucción no interviene, o interviene muy poco. Efectivamente, el único medio para expresarse que tienen el sueño, los juegos, etc. son las imágenes donde la esquematización apenas interviene.

El prototipo de estos esquemas de reacción es el que Freud llamó el *super-yo*. Veía en él una interiorización de la persona de los padres, del cual resultaban censura, represión, autocastigo. Pero no puede reducirse el super-yo a la única imagen de los padres; es un esquema que reproduce las reacciones a las situaciones vividas en el pasado, pero capaz de generalizarse. Es, en cada momento de la vida del sujeto, el producto de una asimilación continua entre las situaciones actuales y las situaciones vividas en la infancia: es por lo tanto un "esquema de reacción", y no un depósito de recuerdos.

**b) Los primeros sentimientos morales: obediencia y respeto**

El origen y la génesis de los primeros sentimientos morales dieron lugar a toda una serie de estudios psicológicos, especialmente por parte de los psicoanalistas. Primero recordaremos algunos:

1. Desde antes de la teoría freudiana del super-yo, Ferenczi, en un artículo publicado en *Imago*, se había preguntado por qué los niños obedecen a sus padres. Notaba que los niños no obedecen a cualquier persona, y veía en la obediencia una interiorización de las órdenes recibidas de los padres, interiorización explicable por los vínculos afectivos privilegiados entre hijos y padres. Estos vínculos, según Ferenczi, resultaban de una mezcla entre afecto y temor. Pero ni el afecto ni el temor pueden dar cuenta de la obediencia, en la cual hay, sin duda algo más que estos dos sentimientos.

2. Baldwin investiga, más precisamente, el origen de los diferentes sentimientos morales en las relaciones interindividuales. Se sabe que para Baldwin, la conciencia del yo proviene de la conciencia de una similitud

entre los gestos del otro y los del cuerpo propio, similitud que expresa y refuerza la imitación. Relaciones del mismo tipo terminarían en la constitución de un "yo ideal", dejando atrás el yo individual del niño a medida que, a partir de la imitación, descubre la persona de sus padres. Este yo ideal presenta los mismo caracteres que el super-yo freudiano, y explica la obediencia. Pero esta explicación no nos parece suficiente. Sin duda muestra la génesis de la obediencia como comportamiento de sumisión aceptada, pero no da cuenta del sentimiento de obligación ligado a ella.



3. Justamente, son las fuentes de este sentimiento las que investiga Pierre Bovet, basándose en un estudio experimental (cf. artículos en *Année Psychologique* 1908, - *Archives de Psychologie,* 1912). Definir el sentimiento de obligación, no únicamente desde el punto de vista del sujeto, sino en el seno de un *vínculo interindividual,* constituye la originalidad y el interés de esta tesis. Con otras palabras, el sentimiento de obligación no sólo tiene su origen en dicho vínculo (como mantiene Baldwin): lo implica constantemente. Este vínculo debe contener, según Bovet, dos condiciones necesarias y suficientes:

- uno de los partenaire debe dar al otro *consignas,* es decir órdenes con plazo indeterminado, válidas en todas las situaciones y de manera permanente, mientras que no haya contraorden (por ejemplo: no mentir);
- esta consigna debe ser aceptada; es así como se reencuentra este sentimiento particular donde el temor y el afecto se mezclan, y que Bovet llama el *respeto.*

Sin duda, esta noción de respeto no es nueva, y todos los moralistas insistieron en ella, pero no vieron en ella un sentimiento interindividual precoz. Para Kant, por ejemplo, el respeto no es un sentimiento como los otros: no apunta a las personas sino a la ley moral como tal (respetar al otro es respetar en él la ley moral que representa). Durkheim, quién fue kantiano, se ocupó a menudo de transcribir el kantismo al lenguaje "sociológico", reemplazando lo trascendental por la Conciencia Colectiva: de esta manera, el respeto es para él respeto a la voluntad colectiva. Vemos por lo tanto que Kant y Durkheim hacen, igualmente, del respeto la consecuencia de la ley moral. Por el contrario, Bovet rechaza estas interpretaciones como genéticamente inaceptables: el niño sólo adquiere el respeto a la ley a través de las personas, pero no a la inversa. Por lo tanto, el respeto hacia las personas no es la consecuencia sino la condición previa de la ley moral.

4. ¿Pueden considerarse otros factores en la formación de los sentimientos morales? Bovet examina y critica diversas hipótesis clásicas:

- los sociólogos, a menudo, sostuvieron la influencia de la costumbre. Efectivamente, engendra sentimientos que se parecen a los sentimientos morales, introduce en el comportamiento regularidades y obligaciones que recuerdan a las de la obligación moral. Pero Bovet no tiene dificultad en responder que las "buenas costumbres" no son adquiridas automáticamente. Si se considera su origen, puede reencontrarse una educación, un ejemplo, es decir, siempre un vínculo interindividual. Por otra parte no podría reducirse el deber a una suma de costumbres, que en tanto tales no engendran la obligación. Baldwin ya señalaba que el deber es una especie de costumbre, ¡pero cuyo efecto principal es de hacernos luchar contra nuestras costumbres!
- las decisiones son a menudo manifiestas. Bovet observó sujetos que se dan órdenes a ellos mismos y sufren cuando las transgreden. Pero tenemos aquí justamente, un nuevo ejemplo de comportamientos socialmente adquiridos y que uno se aplica a sí mismo. Tales decisiones son la réplica de esquemas interindividuales;
- la imitación desempeña un papel indiscutible, pero considerar su influencia sólo desplaza el problema: ¿cuales son, en efecto, los móviles de la imitación? El niño no imita a cualquier persona, sino solamente a quienes (adultos, mayores contemporáneos) considera superiores. La imitación puede entonces consolidar el sentimiento de obligación, facilitar los comportamientos de obediencia, pero, tanto en el niño como en el adulto (cf. rol de la imitación en las ceremonias), presupone también este sentimiento de obligación;
- la obligación social ha sido, largamente, el *leitmotiv* de los sociólogos. Para Durkheim, un imperativo es obligatorio porque es colectivo, y si un niño obedece a su padre, sería porque este último detenta y representa la autoridad social. Bovet no tiene dificultad para criticar esta explicación: no es verosímil suponer que un niño de 18-24 meses reconozca en su padre a la voluntad colectiva. Por último, los niños aceptan sin dificultades las reglas impuestas por los adultos pero que ellos mismos no siguen y que, por lo tanto, no podrían tener el carácter de absoluto o de colectivo, en el sentido durkheimiano. Si el padre le prohibe al hijo tocar sus papeles, esta regla tiene para el niño el mismo carácter coerciti-

vo, obligatorio, que la regla de no mentir a la cual los padres se sujetan ellos mismos. Puede sostenerse difícilmente entonces que el padre es obedecido porque encarna una tradición moral del grupo social, ya que el niño de dos años apenas discierne el grupo ni a sus representantes.

Proseguiremos por nuestra cuenta las críticas de Bovet y su hipótesis de que el sentimiento de obligación está ligado al sentimiento interindividual del respeto. No obstante, esta hipótesis así enunciada, no basta para explicar toda la evolución de los sentimientos morales. Efectivamente, sólo se aplica a la moral heterónoma de la obediencia. Bovet, por otra parte, se esfuerza en distinguir entre el sentimiento del deber y el "sentimiento del bien moral", que es ulterior. Por lo tanto, estamos inducidos a especificar y a corregir ciertos puntos de la teoría que acabamos de exponer. Así es que introduciremos la noción de sentimientos seminormativos.

**c) Los sentimientos seminormativos**

La descripción de Bovet es la del *respeto unilateral*, que caracteriza a la moral de obediencia. Es el primer sentimiento que anuncia los *sentimientos normativos* (es decir los que conciernen a lo que debe hacerse, y no sólo lo que es deseable o preferible). Pero los sentimientos normativos propiamente dichos sólo aparecerán en el estadio siguiente, con la moral autónoma y el respeto mutuo. Intentemos por ahora mostrar cómo es posible la transición; primero hablaremos de *sentimientos seminormativos*, así como hemos hablado en este estadio de representaciones preoperatorias en el plano cognitivo.

*1. Repaso de nociones sobre el nivel preoperatorio*

Cuando estudiamos el desarrollo de la inteligencia, hemos caracterizado el nivel preoperatorio por razonamientos en los cuales ya interviene una forma rudimentaria de operación, pero que se mantienen ligados

- correspondencia biunívoca de dos colecciones: el niño concluye la igualdad de dos conjuntos de fichas, rojas y azules, al disponer los elementos en correspondencia término a término. Pero si se modifica la configuración perceptiva de la correspondencia, acercando las fichas de una colección, sin quitar ninguna, por ejemplo, el niño ya no concluye la igualdad;

- noción de velocidad: aparece tempranamente con la comprobación de los desplazamientos de los móviles. El niño reconoce que un móvil A va más rápido que B si A adelanta a B. Si por el contrario, se le presentan al niño dos móviles que entran simultáneamente en dos túneles de longitud desigual, y salen de allí al mismo tiempo, el niño en el nivel preoperatorio dirá que las velocidades son iguales. En cambio, su respuesta será correcta si se suprimen los dos túneles de manera que pueda ver los trayectos.

Vamos entonces a mostrar que en el terreno de los sentimientos, se encuentran comportamientos análogos que preparan la instauración de las normas morales. Primero, definamos la noción de norma.

*2. Normas morales y sentimientos seminormativos*

Caracterizaremos una norma moral por tres condiciones, cuyo paralelismo con los criterios de la operación tomaremos en cuenta:

- Una norma moral es generalizable a todas las situaciones análogas y no sólo a las idénticas;
- permanece más allá de las situaciones y de las condiciones representativas que la produjeron;
- está ligada al sentimiento de la autonomía.

En el nivel de los 2 a los 7 años ninguna de estas condiciones se cumple:

- no hay generalización de las normas: son válidas en condiciones particulares. Por ejemplo: el niño considera que está prohibido mentir a los padres y a las personas mayores, pero que no está mal mentir a los compañeros. Después de los ocho años, al contrario, el niño comprende que está mal mentir en todos los casos, e incluso que la mentira a un compañero es aun más grave (y lo justifica válidamente);
- la consigna se mantiene ligada a ciertas situaciones representadas (análogas a las configuraciones perceptivas), por ejemplo: ligada a la persona que la enunció. También, el niño juzgará que una mentira es "menos mala" si la persona a quién engañó no se da cuenta (es el "realismo moral");

* no hay autonomía: El Bien y el Mal se definen como aquello que está de acuerdo o no con la consigna recibida.



Es por eso que sólo hablamos de *sentimientos seminormativos*. Estos sentimientos sólo representan un caso particular de las relaciones interindividuales de intercambio, cuyo esquema hemos presentado anteriormente en la figura 1 (véase p. 71).

* 1 representará a la autoridad, 2 al sujeto;
* R1 designa la acción de la autoridad que da la consigna;
* S2 es una satisfacción *sui generis* del sujeto, acompañada por respeto, (en el sentido indicado por Bovet), hacia la persona que actúa;
* T2, deuda consecutiva a S2 y función de R1 y de S2, representa entonces la obligación sentida;
* V1, toma la significación de un valor moral.

¿En qué consisten, entonces, concretamente estos sentimientos seminormativos? Caracterizan un conjunto de comportamientos que podemos denominar el realismo moral.

### *3. El realismo moral: ejemplos*

Hay realismo moral cuando la norma en formación es sentida como exterior al individuo, como existiendo en sí misma. Por ejemplo, una niña era obligada a tomar todos los días una taza de chocolate que no le gustaba. Protestaba contra esta obligación sometiéndose siempre a ella. Pero cuando un día, se la libera de esta obligación para complacerla, protesta contra el permiso concedido y lo rechaza. El realismo moral es particularmente manifiesto en la concepción objetiva de la responsabilidad. La responsabilidad es la cualidad de quien puede ser sancionado. En el caso de la responsabilidad objetiva, la gravedad de la falta está en función del resultado del acto, o de su carácter material y no en función de la intención del agente. Por el contrario, la responsabilidad subjetiva se refiere únicamente a la intención. Los sociólogos Westermarck y Fauconnet también encontraron una concepción objetiva de la responsabilidad en las sociedades primitivas: con la evolución social, esta responsabilidad se interioriza a medida que el agente moral se vuelve autónomo (moral subjetiva de la intención). Sin prejuzgar ningún paralelismo ontogenético o filogenético, se observará la analogía entre las dos evoluciones. En el niño puede fácilmente observarse el pasaje del realismo moral a la moralidad autónoma.

El estudio de las *mentiras*, o más bien de la manera en que el niño las reconoce y las evalúa, nos brinda un buen ejemplo. Conviene distinguir primero las mentiras propiamente dichas de las que Stern denominó "pseudo-mentiras", y por las cuales el sujeto mismo es engañado (en los juegos simbólicos, por ejemplo, el niño asimila lo real a los intereses del momento y recurre a las ficciones lúdicas deformando la realidad, pero que están más próximas a las ficciones voluntarias del juego de imaginación que a la mentira: también en diversas situaciones incómodas, donde pueden verse a los niños acusarse a sí mismos por faltas que no cometieron). En lo que concierne a la mentira propiamente dicha, la veracidad adquirirá sentido propio para el niño, únicamente con el desarrollo de la vida social: en el estadio en el cual estamos no puede ser plenamente sentida ni apreciada. La técnica de estudio consiste en pedirle al niño una definición de la mentira, y luego hacerle comparar historias, una de las cuales contiene la intención de engañar, mientras que la otra es una simple exageración (el niño debe repetirlas, explicar las motivaciones, y luego decir dónde y por qué hay mentira: "¿si fueras un papá, se le pregunta, encontrarías estas dos mentiras igualmente malas?"). Se observa entonces:

- que el niño no distingue la veracidad de la verdad, ni la mentira de lo que no hay que decir: (2+2=5) y "las malas palabras" son también para él mentiras, porque "no es verdad" o porque "está mal decirlo";
- que los ejemplos de las mentiras que se le pide al niño que él mismo de, no son un buen indicador de si hay o no intención de engañar: mentiras malas y mentiras defensivas figuran en la misma categoría que los engaños;
- que en las historias a comparar, la gravedad de la mentira está en función del contenido material, y de ningún modo, de la intención moral. Por ejemplo:

*Historia 1.* Al volver de la escuela, un niño cuenta que fue interrogado y que tuvo una buena nota, cuando no es verdad. Su mamá le da un chocolate para recompensarlo.

*Historia 2.* Al volver de la escuela, un niño encuentra un perro grande. Le cuenta a su mamá que vio un perro "grande como una vaca".

Alrededor de los 7-8 años, los niños hacen inmediatamente la diferencia adecuada. Pero entre los 2 y los 7 años, por lo general califican a la segunda mentira como más grave:

- o bien, "porque nunca se vio un perro así" mientras que obtener una buena nota "puede ocurrir";
- o bien, porque en el segundo caso, la mamá se dio cuenta en seguida de que no es verdad, mientras que en el segundo caso no puede saberlo.

Por lo tanto, una afirmación es más mentirosa cuando su contenido es más inverosímil. Investigaciones análogas fueron retomadas por Caruso en Lovaina[21], quién se encontró con respuestas distintas a las mencionadas, pero con una diferencia acentuada entre los dos tipos.

Otro ejemplo puede ser encontrado en las *reacciones del niño frente a la sanción*. La técnica empleada es la misma que la anterior (historias a comparar). Los pequeños sienten la sanción como necesaria y justa: además, el realismo moral los conduce a un balance exacto entre faltas y sanciones, e incluso entre sanciones y daños. De la misma manera, a propósito de la responsabilidad colectiva: se pregunta, con la ayuda de ejemplos, ¿siendo desconocido el culpable, es mejor castigar a todo el mundo o bien no castigar por miedo a castigar a los inocentes? Los más grandes (alrededor de los 6-8 años) dan respuestas con matices, pero prefieren no castigar; por el contrario, los más chicos sostienen el castigo colectivo, porque hubo falta y una falta no podría quedar impune ante sus ojos. Por último, se observa en los mismos sujetos una creencia característica en la sanción inmanente. Por ejemplo, se les cuenta la siguiente historia: "Un niño toca un par de tijeras que su mamá le había prohibido. Nadie lo vio. Un poco más tarde, se pasea y atraviesa un arroyo sobre un tronco; de repente, éste cede y el niño se cae en el arroyo. "¿Por qué se cayó?". Los más grandes responderán sin dudar que es porque el tronco estaba carcomido, y que no hay ninguna relación entre las dos partes de la historia. Los más chicos, al contrario, relacionan las dos partes de la historia, resistiendo cualquier tipo de sugerencia:

- ¿Por qué se cayó? –Porque había desobedecido. –¿Y si no hubiese desobedecido? –Se hubiese caído igual. –¿Entonces, por qué se cayó? –Porque desobedeció. Etcétera.



[21] N. del E.: Probablemente se refiera al trabajo de Caruso, I. H. (1943) La notion de responsabilité et de justice inmanente chez l´enfant. *Archives de Psychologie,* 114-169.

# 6.

# *Quinto estadio: los afectos normativos: la voluntad y los sentimientos morales autónomos*[22]

## 6.1. Características de este estadio

El quinto estadio comienza alrededor de los 7-8 años y dura hasta la adolescencia (11-12 años). Recordemos primero sus características desde el punto de vista cognitivo.

Este estadio es el de las operaciones propiamente dichas. Se recordará que:

- la operación es una acción interiorizada;
- es reversible: a toda acción A puede asociársele la acción inversa (- A), y la sucesión de estas dos acciones conduce al punto de partida;
- las operaciones se coordinan en este estadio en sistemas cerrados o en estructuras (clasificación, seriación, etcétera);
- suponen invariantes.

¿Encontraremos en el plano afectivo transformaciones paralelas? Hemos dado a entender que el desarrollo de los sentimientos tendía hacia un equilibrio: los valores, primitivamente ligados a la situación momentánea, comenzaban a conservarse desde el estadio anterior. Ahora, van a constituir progresivamente sistemas coordinados e incluso reversibles, paralelos a los sistemas operatorios de la inteligencia: serán entonces los sentimientos morales o los afectos normativos Examinaremos sucesivamente

[22] Los contenidos de este capítulo pertenecen al apartado correspondiente a las páginas 530-535 del artículo: J. Piaget (1954) "Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant" *Bulletin de Psychologie, VII,* 9-10, 522-535.

el problema de la conservación de los sentimientos, el de la voluntad que introduce en la vida afectiva una cierta reversibilidad, y por último los sentimientos morales autónomos, propios de este estadio, como el sentimiento de justicia del respeto mutuo.



## 6.2. Conservación de los valores y de la lógica de los sentimientos

Puede parecer paradójico referirse a una lógica de los sentimientos como tal. Justamente, Ribot describió bajo este título el ilogismo de los razonamientos pasionales: la afectividad, lejos de poder formar sistemas lógicos coherentes como el pensamiento racional, según Ribot, sólo era capaz de desviar este último hacia todo tipo de paralogismos. De hecho, podría creerse (y ha sido frecuentemente sostenido), que la expresión "lógica de los sentimientos" es una contradicción en términos. Para que haya lógica, los términos del razonamiento deberían ser invariables, mientras que los sentimientos serían esencialmente variables. Toda lógica, por otro lado, implica una posibilidad de comparación de los términos, pero los sentimientos, podría reiterarse, son incomparables: intentar compararlos es condenarse a alterarlos.

En realidad, todo esto es, efectivamente, bastante adecuado, si sólo se quiere hablar de los sentimientos intraindividuales y de los sentimientos interindividuales espontáneos. No podría haber lógica de los sentimientos mientras que éstos permanezcan irreversibles. Pero, precisamente, la vida social le impone al pensamiento necesidades de permanencia; por eso, el pensamiento representativo no se atiene únicamente a los símbolos individuales (ficciones lúdicas, por ejemplo), pero se expresa a partir de los significantes universales como son los signos del lenguaje; –así, la inteligencia se socializa con la conservación, con los invariantes. En el terreno de los sentimientos, encontramos transformaciones análogas: la permanencia que no tienen, sin duda, los sentimientos espontáneos primitivos, la encontraremos asegurada por los sentimientos sociales y, específicamente, por los sentimientos morales.

Podemos dar muchos ejemplos: la simpatía es un sentimiento variable mientras es simpatía espontánea, ligada a las situaciones particulares, pero se vuelve duradera, fiel, cuando se agregan sentimientos de semiobligación, cuyo origen y mecanismo ya hemos descripto (problemas de valorización); la intervención de la voluntad hará más durable aún esta simpatía. De la misma manera, la gratitud, sentimiento frágil en el niño peque-

ño, pero que luego se estabiliza gracias a la conservación de los valores y la obligación moral (autónoma). ¿La veracidad, el sentimiento de justicia, no forman sistemas estables y coherentes? Es en tales sentimientos donde hay que encontrar la verdadera lógica de la afectividad. Por lo tanto, realmente existe esta lógica, no desde luego en los afectos intuitivos, sino en los constituidos por nuevos sentimientos, diferentes de éstos y de los cuales, sin embargo, provienen. Mostraremos más adelante, que dicha lógica no consiste en la pura y simple imposición de las normas de la lógica intelectual a los afectos intuitivos.

No obstante se dirá que, a pesar de toda analogía, los sentimientos morales, por más normativos que sean, son menos universales, menos estables, menos coercitivos que las reglas operatorias. Nos parece que esta objeción no tiene peso. Si, efectivamente, puede encontrarse alguna diferencia entre las normas lógicas y las normas morales, esta diferencia sería de grado, pero no de naturaleza. En resumen, creemos que dicha objeción es más endeble de lo que se la imagina generalmente: por lo menos, el pensamiento común se aleja tanto de las normas obligatorias como el comportamiento común de las normas de la moralidad.

## 6.3. El problema de la voluntad

¿Puede pretenderse, sin embargo, que exista en el plano afectivo, el equivalente a las operaciones de la inteligencia? Es en el acto de la voluntad donde encontraremos esta analogía. La voluntad, instrumento de conservación de los valores, es una de las características afectivas del quinto estadio.

### a) Definición previa

Algunas precauciones de vocabulario se vuelven útiles en este caso. Tanto en el lenguaje corriente como en el de los psicólogos, el término "voluntad" toma significaciones muy diversas, y que es importante no confundir. Se dice fácilmente que un niño tiene "mucha voluntad" cada vez que demuestra energía, aunque sea para manifestar sus caprichos con vigor. Asimismo, la motilidad voluntaria que se opone a la motilidad refleja, no tiene relación con la voluntad, de lo cual nos ocuparemos a continuación. Muchos comportamientos que podríamos calificar de voluntarios desde diferentes aspectos, aparecen o bien antes, o bien después de nuestro quinto estadio. Queremos considerar los comportamientos carac-

terísticos del estadio de los afectos normativos. Definiremos los comportamientos en cuestión inspirándonos en William James, a partir de estas dos características:

- primero, tiene que haber conflicto entre dos tendencias;
- la tendencia inicialmente más débil debe volverse la más fuerte en el transcurso del acto voluntario.

Es de este cambio del cual debemos dar cuenta.

**b) Repaso de algunas teorías**

Filósofos, sociólogos y psicólogos propusieron varios esquemas para explicar la voluntad. En primer lugar, recordaremos brevemente los principales tipos de teorías:

*1. Teorías afectivas*

Reducen la voluntad a una tendencia exclusiva o predominante, como lo hacía Condillac. Hay en esto una confusión tenaz: la reencontramos en Wundt, quién explica la voluntad a partir del elemento conativo de toda tendencia: es lo que en un estado afectivo tiende a prolongarlo cuando es agradable, y a suprimirlo en el caso contrario. Ribot da la misma definición, cercana a la de Rignano, para quién hay voluntad cada vez que una intención lejana prevalece sobre una intención actual. Dichas teorías son, en su mejor consideración, descripciones: dejan el problema intacto, que justamente, sería saber cómo se produce esta predominancia. Lo mismo ocurre con las teorías que identifican voluntad y esfuerzo: ¿de dónde viene este esfuerzo? y, ¿cómo procede?

*2. Teorías intelectualistas*

Es en el análisis del juicio donde Descartes sitúa la voluntad. El acto de inteligencia comprende dos momentos: la concepción, obra del entendimiento, y la afirmación, obra de la voluntad. La voluntad cartesiana no es otra cosa que el poder de aceptar o de rechazar lo que el entendimiento concibió, —es decir, finalmente, la libertad de espíritu. Spinoza va más lejos todavía: identifica al entendimiento con la voluntad, siendo esta última sólo la fuerza de nuestras ideas. El interés de estas teorías, propiamente filosóficas para el psicólogo, es señalar la analogía entre los juicios lógicos y los juicios morales; no obstante, no podrían reducirse los segun-

dos a los primeros, y además, aún no se explica la vicisitud de la voluntad, a menos que se suponga, como Descartes, que decide soberanamente, que tiene un poder absoluto, que es infinita como la voluntad de Dios, –con lo que el psicólogo no puede quedarse satisfecho.

3. *Teorías personalistas*

Existen diferentes tipos. En Warren y en diversos gestaltistas, se reencuentra la idea según la cual el acto voluntario supone la intervención de la personalidad en su totalidad, en oposición a los actos más simples (actos impulsivos por ejemplo) que sólo son comportamientos parciales del yo. Pero entonces, no se observa, apenas, lo que constituye la originalidad de la voluntad, ni tampoco cómo mediante tales esquemas pueden explicarse los conflictos.

4. *La teoría de William James*

La descripción de William James de los actos voluntarios, que hemos seguido en nuestra definición previa, nos parece interesante. Pero, apenas podemos hablar de una teoría explicativa: James parte del conflicto, comprueba que la voluntad se inscribe en el sentido de la resistencia mayor, y que se opera entonces un cambio en la relación de las fuerzas presentes. Pero, no consigue explicar el cambio. Además, con toda honestidad, renuncia a brindar una explicación verbal y se limita a considerar el fenómeno. La voluntad es un *fíat*: esta palabra que es la del misterio, muestra bien que James ha sido perfectamente consciente de los límites de su explicación.

Binet, criticando a James (*Année Psychologique*, 1911), interpreta el cambio diciendo que si lo que es inicialmente débil se vuelve, finalmente, fuerte, hay que suponer el agregado de una "fuerza adicional", cuya ausencia de explicación le critica a James. No es seguro que James haya querido hablar de una fuerza suplementaria. Pero otras teorías intentaron dar cuenta de esta ganancia energética supuesta por Binet.

5. *La teoría sociológica de Charles Blondel*

Tanto en *La Psychologie Collective* como en el artículo del *Traité de Dumas*, Blondel redobla la apuesta de James, a quien felicita por haber sabido plantear bien el problema. Esta fuerza suplementaria que transforma la relación de las tendencias es, efectivamente, una energía del sujeto, pero de origen social. Para decirlo de alguna manera, es la interiorización

del imperativo colectivo "el regalo que la Sociedad ha puesto en nuestra cuna", y como tal, más fuerte que las tendencias individuales. Blondel distingue además diferentes tipos de reacción a los imperativos sociales: hay reacción conformista de la masa, "esta gran multitud de hombres, decía Peguy, que quieren por una voluntad prefijada", y que simplemente siguen los imperativos vigentes dentro del grupo social; pero en las reacciones no conformistas, conviene distinguir con cuidado la de los inadaptados (anarquistas), que están en conflicto con el grupo, no porque su propia voluntad sea fuerte sino porque al contrario, no es suficiente, –y la de la élite, a veces en conflicto con el grupo, pero que representa mejor sus aspiraciones de lo que lo hacen los imperativos vigentes (es ésta la teoría de los grandes hombres de Durkheim).

Sin prejuzgar el valor de esta explicación en el plano sociológico, el psicólogo no podría contentarse con ella. Que en el *fíat* se reconozca el efecto de la sociedad, no explica siempre como se desata el conflicto de tendencias. Si el sujeto solamente se relaciona con el imperativo social, casi no podemos hablar de voluntad. Si este imperativo es interiorizado, actúa entonces como una tendencia personal, aun cuando en su origen es el resultado de una fuerza más grande; además es inicialmente el más débil en el conflicto: todavía no se explicó cómo, *en el transcurso* del debate acerca de la voluntad, toma ventaja sobre las demás tendencias.

### 6. *Por último*

Claparède retomó en términos psicológicos la teoría de James. Si bien no aportó ninguna solución satisfactoria, propuso observaciones importantes que tenemos que tener en cuenta. El acto de voluntad, dice justamente Claparède, es una readaptación en caso de conflicto de tendencias, como el acto de inteligencia es una readaptación en el caso de una desadaptación momentánea. Es esta analogía capital la que debe ponernos sobre la vía de la solución. Claparède se limitó al esquema de James, especificando solamente que la tendencia que triunfa en el acto voluntario es la "tendencia superior". Pero, ¿qué puede significar, desde un punto de vista estrictamente psicológico, esta calificación moral de superior? Claparède renuncia a definirla: es denominada superior la tendencia que triunfa en el conflicto. En cuanto a la fuerza adicional, Claparède sugiere que podría buscarse una analogía con algunos fenómenos de orden fisiológico, como la aceleración en el terreno de las secreciones internas.

En resumen, retendremos la analogía entre el acto intelectual de la readaptación y el acto voluntario. Debemos describir y explicar la voluntad en tanto regulación particular del comportamiento.

### c) Teoría propuesta: la voluntad, regulación de las regulaciones



Ahora bien, precisamente, si se comparan la operación y el acto voluntario, vemos que ya no es necesario hacer intervenir una fuerza adicional. En los problemas intelectuales, se encuentran conflictos entre la experiencia perceptiva y la deducción lógica. El sujeto debe dominar la configuración perceptiva del momento, liberarse de ella para hacer aparecer las relaciones que no están dadas en un comienzo: este es un mecanismo de *descentración*. La descentración permite dominar la situación presente relacionándola con situaciones anteriores, y, si es preciso anticipándola. Así es como tiene lugar una operación intelectual

Ahora bien, es igual para los actos voluntarios. Una situación está dada, y corresponde a la configuración perceptiva de la operación intelectual. No se trata de desechar esta configuración afectiva, sino de superarla, de "cambiar de punto de vista" de manera que aparezcan relaciones no dadas al comienzo. No hay nada en esta aparición que sea más misterioso que lo que interviene en los fenómenos de descentración intelectual. *La voluntad es entonces análoga a la descentración.* El misterio de la fuerza adicional desaparece: la fuerza de las tendencias en conflicto no es de ninguna manera un absoluto; es en todos los casos relativa a la configuración. El "cambio de punto de vista", al modificar la situación, basta para modificar la distribución de fuerzas, que son constantemente variables.

La concepción tradicional de la voluntad, bajo su forma agonística, falsea el problema: imagina una lucha entre dos tendencias independientes, teniendo cada una su fuerza propia, –y menos aún puede explicar el resultado de esta lucha donde el elemento inicialmente más débil termina por triunfar. Entonces, sólo se puede recurrir a explicaciones verbales, o sustituir la explicación psicológica por una justificación moral: la tendencia que energéticamente es la más débil, moralmente es la mejor, etc. Hay un sofisma evidente. Es que la concepción agonística es inexacta. La fuerza de una tendencia no es fija, incluso si la tendencia es la única en juego: ya lo hemos visto en el estudio de las regulaciones. *A fortiori*, cuando, están en presencia dos tendencias antagónicas su fuerza comparada depende en cada instante de la configuración del campo, así como la pregnancia comparada de los elementos de la configuración depende del campo en la experiencia perceptiva. La modificación de las fuerzas inmediatamente posterior a la descentración es un efecto de campo.

Comparándola a la situación inicial, la introspección adulta de los actos voluntarios encuentra sin dificultad esta descentración. Otra vez debemos especificar que no se trata solamente de una descentración intelec-

tual: desde luego, en el transcurso del conflicto intervienen representaciones, juicios, etc. Pero como no hemos cesado de subrayar, se debe a la inexistencia de comportamientos puramente afectivos o puramente intelectuales. La decisión voluntaria no es ni el producto de un razonamiento, ni el efecto de representaciones. La descentración es como una reminiscencia del pasado vivido. Si conecta una situación actual con una situación antigua, no consiste solamente en evocar imágenes: es un recuerdo de los valores momentáneamente olvidados; puesto que la expresión "memoria afectiva" ha sido cuestionada, digamos que el sujeto reencuentra situaciones antiguas, que revive valores, y no sólo imágenes-recuerdos. Así, no podría formularse la crítica a esta interpretación de que sea intelectualista, que explique la voluntad basándose en las operaciones cognitivas: paralela a la descentración cognitiva, la descentración de la voluntad la supone, pero no se reduce a ella.

Podría objetarse también que confundimos al resultado con la causa. Podría decirse que para descentrarse, el sujeto debe disponer de cierta energía y esta energía es precisamente la voluntad. Así, sólo habríamos desplazado el problema. Pero esta objeción no es válida. ¡La descentración no exige más energía que una regulación común, y no se podría pretender que toda regulación sea obra de la voluntad!

En definitiva, nos detenemos en esta fórmula: la voluntad es una regulación de segundo grado, una regulación de regulaciones, así como la operación en el plano intelectual es una acción sobre las acciones. En otras palabras, la expresión de la voluntad es la conservación de los valores y el acto de voluntad consiste en subordinar la situación dada a una escala permanente de valores.

## 6.4. Los sentimientos autónomos

En el quinto estadio aparecen nuevos sentimientos morales, que van a superponerse a los anteriores. Son los sentimientos autónomos. Después de los 7-8 años, el niño es capaz de realizar evaluaciones morales personales, actos voluntarios libremente decididos, sentimientos morales que en ciertos casos pueden entrar en conflicto con los de la moral heterónoma de obediencia. Esto sucede con el sentimiento de justicia, muy característico, que es el indicio de una nueva extensión del dominio de los sentimientos morales. Este sentimiento servirá de ocasión para conflictos muy significativos con el adulto.

Por otro lado, estos sentimientos se organizan en sistemas de valores relativamente fijos (conservación obligada): aparece entonces una nueva actitud: la reciprocidad moral, normativa, es decir ocasionando deberes. Se trata del respeto mutuo, del cual mostraremos su diferencia fundamental con el respeto unilateral, y que es el origen de un enriquecimiento profundo de los diversos sentimientos preexistentes.



### a) El sentimiento de justicia: el niño y las reglas del juego

Puede estudiarse experimentalmente el sentimiento de justicia observando las actitudes del niño frente a las reglas del juego en las sociedades infantiles. La investigación de Piaget y de Lambercier (cf. "*Le jugement moral chez l'enfant*", capítulo I[23]) se refiere al juego de las bolitas, que, en el medio estudiado, es característico de la escuela primaria y termina en la adolescencia. Nos hemos preguntado cómo el niño obedece las reglas, y qué conciencia tiene de esto.

*1. Obediencia a las reglas.*

El experimentador juega con el niño y sistemáticamente viola las reglas, que en Suiza son muy detalladas y constituyen un código riguroso. Pueden distinguirse claramente cuatro actitudes:

- el niño que nunca vio jugar a nadie, lleva a cabo un juego individual, incluso sin darse reglas a sí mismo. Apenas se producirán regularidades, hábitos, pero que no tienen ningún carácter normativo;
- el niño que ve jugar compañeros más grandes los imita. Acepta sin discusión las reglas de los mayores, pero como son muy complejas, sólo las conoce en parte. Por lo menos aplica escrupulosamente aquellas que retuvo (respeto unilateral), pero no hay cooperación posible. De los 2 a los 7 años, incluso en los juegos colectivos, cada niño juega para sí;
- a partir de los 7 años, la regla es conocida y observada. Es el juego social. Los compañeros juegan según una regla común: hay un vencedor y un vencido;
- alrededor de los 12 años, el niño conoce todo el código, hacia el cual manifiesta un vivo interés (lo repite, etcétera).

[23] Piaget, J. (1971) *El juicio moral en el niño.* Barcelona: Fontanella. Cap. I, pág. 9-90.

*2. Conciencia de la regla*

Ahora le pedimos al niño que invente una nueva regla, que diga si es "una verdadera regla" y quien hizo las reglas en vigencia. Encontramos dos actitudes claramente diferenciadas:

- en el nivel egocéntrico (antes de los 7 años), la verdadera regla es la de la tradición. Es sagrada y eterna, no se puede modificar. Fue formulada de una vez para siempre por una autoridad: los padres, Dios (que la puso en la cabeza de los padres), el gobierno, etc. Estamos en el estadio de la moral heterónoma de la obediencia, y del respeto unilateral;
- después de los 7 años, el niño juega según el código tradicional, pero acepta la idea de que pueda modificarse. La regla "ha sido inventada por niños de la misma edad" que él. Entonces, es el producto contingente de la voluntad común. Por supuesto, continúa respetándola escrupulosamente, pero al respeto unilateral y místico le sucedió un respeto relativo, fundado en la reciprocidad.

Todas estas transformaciones pueden reencontrarse en los diversos sentimientos morales. En el nivel de la reciprocidad, el niño evalúa, por ejemplo, la gravedad de una mentira en función de la intención de engañar, la de una falta cualquiera en función de la violación subjetiva de la regla y ya no simplemente en función del daño material. A partir de los 7 años, los niños son unánimes al hacer prevalecer la justicia distributiva. El sentimiento de la justicia tal como existe en este nivel atestigua la instauración de la autonomía.

Esta noción de *autonomía* es empleada aquí sin un sentido filosófico. Sólo designa la posibilidad para el sujeto de elaborar sus propias normas, al menos en parte. Por supuesto, sigue aplicando en su comportamiento reglas que no ha inventado, que primero le han sido impuestas por otro. Pero, la manera en que las emplea pone de manifiesto la autonomía moral: la actitud con respecto a las reglas de juego nos brinda un buen ejemplo. Fr. Rauh ha mostrado claramente que las leyes morales son generales, y que la aplicación que cada uno le da en las situaciones particulares –la experiencia moral– es una auténtica y constante creación. Sucede lo mismo en la vida moral del niño en el quinto estadio.

### b) El respeto mutuo



Pierre Bovet se preguntó si se podía reducir el respeto mutuo a un doble respeto unilateral. Pero el estudio genético nos lleva a ver en el respeto recíproco algo diferente al respeto unilateral. Efectivamente, este último aparece en la moral de la obediencia; es respeto del inferior hacia el superior, hacia la autoridad. Por el contrario, el respeto mutuo interviene entre iguales, y sólo aparece con la autonomía. Desde luego, en las relaciones niño-adulto, se encontrará, constantemente, un fondo de respeto unilateral, pero en las relaciones entre los niños se observan todas las gamas intermedias, desde el respeto unilateral atenuado con respecto a los mayores hasta el respeto mutuo propiamente dicho. Debemos entonces investigar qué es lo que le da originalidad al respeto mutuo, lo que da cuenta de su carácter autonómo. Para Durkheim, la presión social está en la base de este respeto, y por otro lado, se sabe que para los sociólogos de su escuela, justamente la autonomía no es otra cosa que la interiorización de las presiones de la conciencia colectiva. Queda por explicar el mecanismo de esta presión interiorizada.

Por lo tanto, diremos que hay a la vez, continuidad y heterogeneidad entre las dos formas de respeto, así como en lógica hay continuidad y heterogeneidad, con todas las transiciones posibles entre una relación asimétrica y una relación simétrica. Nos parece que la característica de la reciprocidad es la *sustitución de los puntos de vista.* Puede retomarse el esquema y los símbolos que han sido empleados para explicar los intercambios: en el respeto mutuo se operan cuatro transformaciones (véase fig. 1, p. 71).

- el sujeto 1 actúa ubicándose en el punto de vista del sujeto 2. R1 ya no es únicamente una acción cualquiera de 1 ante 2, sino una acción de 1 con respecto a 2.
- el sujeto 2 no solamente evalúa R1 en función de la satisfacción material que obtiene y según su propia escala de valores, sino en función de la intención de 1 y según la escala de valores de éste.
- la deuda T2 es entonces reconocimiento obligado.
- por último, el valor V1 que 2 le atribuye a 1 ya no es una simple valorización afectiva, sino una valorización moral.

¿En qué podemos decir que la reciprocidad se vuelve obligatoria? En este caso también puede marcarse la analogía con lo que sucede en el plano cognitivo. El respeto mutuo ocasiona la necesidad de la no contra-

dicción moral: no puede al mismo tiempo valorizar a su compañero y actuar de manera que sea desvalorizado por él. Al menos, así es la norma, de la cual, por supuesto, la moralidad real puede alejarse, como el pensamiento vulgar puede alejarse de las reglas de la no contradicción lógica.

Señalemos, para terminar, la crítica hecha por M. Davy, acerca del respeto mutuo como venimos analizándo. En el capítulo consagrado a los "sentimientos morales", en el *Traité de Dumas*, M. Davy objeta:

- que el respeto mutuo sólo es una forma del mutualismo, expresión habitual de comportamiento social (cf. talión) de la cual no podrían originarse directamente los sentimientos morales.
- que la autonomía se explica como lo mostró Durkheim, por la interiorización de la presión social.

Ya hemos dicho anteriormente lo que pensábamos acerca de la tesis durkheimiana: que la presión social no es suficiente, de ninguna manera, para explicar la autonomía, y en particular, las presiones familiares pueden ser interiorizadas sin que haya autonomía (relacionaremos este problema con el del super-yo que Freud reducía a la introyección de la autoridad parental y cuya crítica hemos hecho anteriormente). En cuanto a la reducción del respeto mutuo al mutualismo, recordaremos solamente que este respeto no es una reciprocidad cualquiera, sino precisa y específicamente, una reciprocidad de puntos de vista.

# 7.

# *Sexto estadio: los sentimientos ideales y la formación de la personalidad*[24]

## 7.1. Características cognitivas: las operaciones formales

El último estadio del desarrollo intelectual, que es el de las operaciones formales, comienza alrededor de los 11-12 años y alcanza su nivel de equilibrio alrededor de los 14-15 años. Repasemos brevemente las transformaciones observables en este nivel[25]:

1. Capacidad de razonamiento hipotético-deductivo: la inteligencia puede operar de ahora en adelante, no sólo sobre los objetos y sobre las situaciones, sino también sobre las hipótesis, y de esta forma, tanto sobre lo posible como sobre lo real. Se encontrarán razonamientos hipotético-deductivos tanto en el pensamiento verbal como en el pensamiento experimental[26].

2. En consecuencia, las nuevas operaciones no sólo implican la lógica de clases, sino también la lógica de proposiciones (implicación, disyunción, etc.).

3. De esta manera, el contenido del razonamiento y su forma pueden estar disociados.

4. A las operaciones simples, referidas directamente a los objetos o a las clases de objetos, se le agregan operaciones de segundo orden, ope-

24 J. Piaget (1954) "Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant" *Bulletin de Psychologie, VII,* 12, 699-700.

25 Para un estudio más detallado, ver de Jean Piaget: "La période des opérations formelles et le passage de la logique de l'enfant à celle de l'adolescent". *Bulletin de Psychologie, VII,* nº 5 (febrero 1954), 247.

26 Cf. B. Inhelder, "Les attitudes expérimentales de l'enfant et de l'adolescent", *Ibid.*, 272.

raciones sobre operaciones. Es el signo de la posibilidad de reflexión, en sentido estricto, es decir del retorno del pensamiento sobre sí mismo.

5. Por último, las operaciones formales son combinatorias.

## 7.2. La inserción en la sociedad adulta

El pensamiento formal es el instrumento indispensable de la inserción del adolescente en la sociedad adulta. Al respecto, marquemos una clara distinción entre adolescencia y pubertad. La edad de la pubertad varía según los climas y las civilizaciones mucho menos de lo que se dijo; mientras que varía mucho más la edad en la cual el niño deja de sentirse niño y se integra al cuerpo social. Esta inserción reviste tres aspectos característicos:

- el adolescente se siente el igual del adulto; tiende o bien a imitarlo en todos los puntos, o bien a contradecirlo;
- por otro lado, intenta insertar su trabajo en la vida social que era hasta entonces, patrimonio de los adultos. Según el caso, esta inserción será una inserción profesional, si el adolescente se dedica a un trabajo efectivo, —o si no, será un programa de vida, proyectos a corto o largo plazo;
- tiende a reformar la sociedad que lo rodea.

Vemos que dicha inserción exige tanto un instrumento afectivo (sentimientos morales, sociales, ideales) como un instrumento intelectual: la posibilidad de considerar el futuro, de elaborar ideas sobre lo posible, no ligadas a las necesidades del momento.

¿En qué consisten los intereses para el cuerpo social? Desde el onceavo o doceavo año, las transformaciones cognitivas y afectivas se manifiestan en el comportamiento. Esto sucede en el juego, donde aparecen signos anunciadores como los "sentimientos jurídicos": el interés por la regla y por la estructura del grupo lúdico crece progresivamente; los niños elaboran estatus y convenciones detalladas antes de pasar a la acción. La adolescencia se caracteriza por la elaboración de teorías, sistemas o doctrinas a asimilar, y si es necesario por la reforma de la ideología circundante en todos los planos: social, político, religioso, metafísico, estético... Desde el punto de vista afectivo, aparecen novedades del mismo orden, que podemos denominar sentimientos que tienen ideales como objetivo, a través de los cuales se constituirá la personalidad. Efectivamente, hasta los

doce años el niño sólo es capaz de sentimientos en relación a las personas; a través de ellas, a veces alcanza valores, pero se mantienen lábiles, siempre ligadas a los individuos que los representan, y por lo tanto, proclives a desmoronarse o a cambiar. En la adolescencia, las personas conservan una gran importancia, pero en cierta medida, mediatizan los valores ideales: a través de los individuos particulares, es efectivamente a los ideales a los que apunta el adolescente. Así es como participa progresivamente en la conciencia colectiva. Se encontrarán ejemplos en la investigación acerca de la idea de patria publicada en el *Bulletin de Sciences Sociales de la UNESCO*[27].

## 7.3. La formación de la personalidad

Este es el ambiente intelectual y afectivo en el cual se forma la personalidad. En este caso tomamos obviamente el término "personalidad" en su sentido estricto: la personalidad no es idéntica al yo, e incluso podría decirse que se orienta en un sentido opuesto. Efectivamente, el yo es la actividad propia, centrada en sí misma, mientras que la personalidad se constituye durante la inserción con la vida social, y en consecuencia supone una descentración y una subordinación al ideal colectivo. Charles Blondel insistió útilmente en esta distinción. Como es sabido, define a la personalidad por el personaje, es decir por el rol social del individuo. Pero también mezcla consideraciones acerca de la cenestesia, probablemente bajo la influencia de Ribot. Este último veía en la conciencia del cuerpo propio, el fundamento de la identidad personal, la forma primitiva del yo permanente, subyacente a la diversidad de sus manifestaciones: apoyaba su análisis en los casos patológicos de "desdoblamiento" de la personalidad, muy de moda en aquella época. Pero la cenestesia es un elemento précognitivo del cual no podríamos obtener directamente ni la personalidad, ni la conciencia de sí. Sin embargo, Blondel partió del análisis de Ribot: en *La Conscience Morbide* sostiene que la conciencia normal se define como esencialmente socializada; la cenestesia, que no es socializable, sería entonces "decantada" (él no dice reprimida); es la que continúa asegurando la permanencia del yo; al contrario, en el alienado son los trastornos de la cenestesia los que se manifiestan primero. Posteriormente, en el es-

[27] N. del E.: "Le developpement chez lénfant de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger", *Bulletin International des Sciences Sociales, III* (1951), 3, 605-650.

tudio especial que le consagra a *La personalidad*, Blondel[28] insiste exclusivamente en el aspecto social: la personalidad es según la expresión de Ramón Fernández[29], la máscara ("persona") que llevamos en la sociedad. Blondel llega finalmente al problema de los tipos individuales: las personalidades fuertes son aquellas en las cuales los ideales colectivos cristalizan alrededor del temperamento individual (la cenestesia toma entonces una significación positiva); lejos de escapar de lo social o de oponérsele, crean en la sociedad (cf. la teoría durkheimiana de los grandes hombres); las personalidades débiles se calcan sobre las otras.

Sin entrar en los detalles de la teoría de Blondel, retendremos que la personalidad, en el sentido preciso del término, no puede definirse solamente por el yo, ni como el yo. A pesar de las similitudes aparentes sobre las cuales se ha insistido con frecuencia complacientemente, la "crisis de personalidad del tercer año" es muy diferente de la de la adolescencia. No se trata de un progreso de la conciencia de sí propiamente dicho, sino más bien, según la definición que da I. Meyerson en *Les fonctions mentales et les oeuvres*[30], de una fusión entre la obra y la individualidad.



[28] N. del E.: Blondel, C. (1949) La personalité. En G. Dumas (Ed.) *Nouveau Traité de Psychologie*. París, Presses Universittaire de France. Vol. 7, 96-137.

[29] N. del E.: Podría referirse a conceptos publicados en R. Fernández (1931). Note sur una manifestation du caracter. *Psychologie et. Vie, 5,* 220-222.

[30] N. del E.: Meyerson, I. (1948) *Les functions psychologiques et les ouvres*. París: J. Vrin.

# 8.

## *Conclusiones generales*[31]

En cada nivel del desarrollo mental hemos puesto de manifiesto un sorprendente paralelismo entre los comportamientos cognitivos y los afectivos, y hemos subrayado constantemente las relaciones entre la inteligencia y la afectividad. En cada uno de los dos planos, el desarrollo se lleva a cabo en el sentido de una equilibración progresiva. No obstante, a la idea misma de paralelismo se estará tentado de objetar que existen conflictos frecuentes entre la afectividad y la inteligencia: pero ya hemos contestado dicha objeción: estos conflictos, de cuya existencia no se duda, son siempre entre elementos de nivel diferente, por ejemplo entre una operación mental y un sentimiento de nivel inferior. En todos aquellos casos donde hay conflicto, podemos hablar de *regresión*, sin tomar al pie de la letra esta noción, popularizada por los psicoanalistas y a menudo criticada desde entonces.

Volvamos ahora a nuestra hipótesis inicial: la afectividad, decíamos, puede ser causa de aceleraciones y de retrocesos en el desarrollo de la inteligencia, puede perturbar su funcionamiento, modificar sus contenidos, pero no puede ni producir ni modificar las estructuras. Ahora bien, ¿a partir del 5º o incluso del 4º estadio, no hemos encontrado y descripto verdaderas "estructuras afectivas"? Así, las escalas de intereses y de valores, que son seriadas y constituyen relaciones simétricas o asimétricas; así, los sentimientos morales, que son como las reglas operatorias de la afectividad, —o también la voluntad, que hemos descripto como una regulación de regulaciones análoga a la operación reversible.

Sin duda se trata de estructuras isomorfas a las estructuras cognitivas. Pero sería ilegítimo hablar simétricamente de estructuras cognitivas y afectivas. En las que acabamos de recordar, encontramos una intelectualización de los aspectos del comportamiento relativos a las personas: de es-

[31] N. del E.: J. Piaget (1954) "Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant" *Bulletin de Psychologie, VII,* 12, 700-701.

ta manera el valor es sin duda el producto de un sentimiento proyectado hacia el objeto, pero en los comportamientos interpersonales, la expresión de los valores bajo la forma de juicios de valor es una expresión intelectualizada, –y por otro lado hemos mostrado como posteriormente los esquemas, elaborados en el caso de las relaciones interindividuales, eran interiorizados y encontraban su réplica en el sujeto mismo.

Entonces el término de "intelectualización" debe ser manejado con precaución. En efecto, podríamos entenderlo en dos sentidos diferentes:

- podría creerse que significa una acción de la inteligencia sobre la afectividad; pero esta concepción "intelectualista" es propiamente ininteligible. Hemos insistido constantemente sobre la heterogeneidad de la afectividad y de la inteligencia y no podemos admitir que una acción sea formadora o modificadora de ésta sobre aquella ni su inversa;
- podemos, al contrario, y ésta será nuestra interpretación, considerar que las "estructuras afectivas" son *el aspecto cognitivo de las relaciones entre las personas.*

Efectivamente, la típica dicotomía entre inteligencia y afectividad puede falsear el problema, en la medida en que conduce a tratar la afectividad y la inteligencia como dos facultades, distintas pero análogas, y actuando la una sobre la otra. La distinción es cómoda pero no es auténtica: como ya lo hemos señalado, no pueden clasificarse los comportamientos bajo estos dos rubros separados. Todo comportamiento sea cual sea, contiene necesariamente estos dos aspectos, cognitivo y afectivo. Nos parece entonces más exacto sustituir la dicotomía de la inteligencia y de los sentimientos por la distinción entre *comportamientos orientados a los objetos* y *comportamientos orientados a las personas*. En uno o en otro caso, encontramos a la vez un aspecto estructural, cognitivo, y un aspecto afectivo energético. En los comportamientos en relación a los objetos, el aspecto estructural está constituido por las diversas estructuras lógico-matemáticas y, el aspecto energético, por el conjunto de los interéses, los esfuerzos, los afectos intraindividuales y sus regulaciones. En los comportamientos orientados hacia las personas; el elemento energético está constituido por diversos afectos interindividuales, en los cuales, con frecuencia, se insiste de forma unilateral; pero también hay un elemento estructural, que proviene de la toma de conciencia de las relaciones interindividuales, y desemboca en la constitución de estructuras de valores. En el marco de la distinción fundamental entre la estructura y el funcionamiento, entre el

aspecto estructural y el aspecto energético del comportamiento, pensamos haber eliminado las ambigüedades que podrían subsistir entre la afectividad (en el sentido amplio) y los sentimientos (en el sentido estricto de comportamientos determinados), –y, siempre evitando, a la vez el escollo del intelectualismo y el del "primado afectivo", pensamos haber dado cuenta de las relaciones exactas entre la inteligencia y la afectividad en el transcurso del desarrollo.

# *Referencias biobibliográficas**



***Adler, Alfred** (Penzing, Austria, 1870 - Aberdeen, Aberdeenshire, Escocia, 1937).*
Psicoanalista conocido por sus conceptualizaciones del "complejo de inferioridad", desarrolló un abordaje terapéutico flexible relacionando este sentimiento con la madurez, el sentido común y la influencia social. Su punto de vista sobre los problemas de los pacientes fue integral y holístico.

Adler, A. (1971). *El carácter neurótico.* Buenos Aires: Paidós.

Adler, A. (1975). *Conocimiento del hombre.* Madrid: Espasa Calpe.

***Baldwin, James** (1861 - 1934).*
Filósofo y psicólogo norteamericano que vivió en Francia y México. Tuvo un rol importante en la psicología científica al introducir conceptos inspirados en la teoría de la evolución. Influyó notablemente en Piaget.

Baldwin, J. M. (1905). *Historia del alma.* Madrid: D. Jorro.

Baldwin, J. M. (1911). *El pensamiento y las cosas.* Madrid: D. Jorro.

***Binet, Alfred** (1857 - 1911).*
Psicólogo francés se dedicó al estudio de la inteligencia. Junto con Simon desarrolló un test de inteligencia cuya primera versión se publicó en 1905, y que posteriormente se convirtió en el instrumento más utilizado para la evaluación cuantitativa de la inteligencia. También realizó contribuciones de importancia sobre la memoria.

Binet, A. (1910). *Las ideas modernas sobre los niños.* Madrid.

Binet, A. (1906). *Introducción a la psicología experimental.* Madrid.

***Blix, Magnus** (Säbra, Västernorrland, 1849 - Lund, 1904).*
Investigó los mecanismos musculares y los movimientos de la córnea en el ojo humano. Sin embargo su contribución más importante fue el descubrimiento, en 1882, de los centros sensoriales que mediatizan las sensaciones de presión, frío y calor.

* N. del E.: Como se indicó en la *Introducción*, hemos añadido estas notas para que puedan servir de ayuda en la comprensión del contexto intelectual en el que Piaget elaboró las páginas precedentes. Hemos seleccionado solamente algunas obras de cada autor, dando preferencia a las publicadas en español.

***Bovet, Pierre***

Bovet, P. (1922). *El instinto luchador.* Madrid: Beltrán

Bovet, P. (1927). *La paz por la escuela.* Madrid: Ediciones de "La lectura".

***Bruner, Jerome*** *(Nueva York, Estados Unidos, 1915).*

Psicólogo y educador norteamericano. Uno de los creadores del enfoque cognitivo.

Se doctoró en la Universidad de Harvard en 1941 y ha sido muy reconocido por sus investigaciones en las áreas de la percepción, aprendizaje, memoria y otros aspectos de la cognición en niños y adolescentes.

Bruner, J. (1966). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo.* Madrid: Pablo del Río Editor.

Bruner, J. (1986). *El habla del Niño.* Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1996). *Realidad Mental y mundos posibles.* Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Visor.

***Buhler, Charlotte*** *(Berlín, Alemania, 1893 - California, Estados Unidos, 1974).*

Trabajó junto con Karl Buhler en temas vinculados al desarrollo infantil. Su punto de vista sobre la niñez, más positivo y dinámico, se oponía al psicoanálisis. Junto con Eric Erickson fue pionera en el estudio del desarrollo psicológico en la adultez.

***Buytendijk, F.***

Buytendijk, F. (1955). *La mujer: naturaleza, apariencia, existencia.* Madrid: Revista de Occidente.

Buytendijk, F. (1958). *El dolor: fenomenología, psicología y metafísica.* Madrid: Revista de Occidente.

Buytendijk, F. (1969). *La motivación.* Buenos Aires: Proteo.

***Claparède, Édouard*** *(Ginebra, 1873 - Geneva, 1940).*

Desarrolló investigaciones en el campo de la psicología infantil y educativa. Estableció el laboratorio J. J. Rousseau para las investigaciones en psicología infantil y sus aplicaciones a la educación. Sus trabajos sobre el desarrollo del pensamiento en el niño fueron continuados por J. Piaget.

Claparède, É. (1964). *Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares.* Madrid: Aguilar.

Claparède, É. (1965). *La escuela y la psicología.* Buenos Aires: Losada.

Claparède, É. (1910). *Psicología del niño y Pedagogía experimental Problemas y Métodos.* Madrid: José Blass y Cía.

***Condillac, Étienne Bonnot de*** *(Grenoble, Francia, 1715 - Flux, 1780).*
Filósofo, psicólogo, lógico y economista, tuvo una vasta obra en estas disciplinas. Fue un continuador de la filosofía empirista de Locke al sostener el papel de las percepciones como las bases del conocimiento humano.

Condillac, É. (1922). *Ensayo sobre el origen de los conocimientos humanos*. Madrid: Reus.

Condillac, É. (1964). *Lógica y extracto razonado del tratado de las sensaciones*. Buenos Aires: Aguilar.

***Descartes, René*** *(Touraine, Francia, 1596 - Estocolmo, Suecia, 1650).*
Descartes fue el primer gran pensador de la era Moderna y representa un corte con la escolástica de la Edad Media. Su punto de vista dualista tuvo gran influencia en la psicología.

Descartes, R. (1977). *Meditaciones metafísicas y otros textos*. Madrid: Gredos.

Descartes, R. (1982). *Discurso del método*. Madrid: Alianza.

***Dewey, John*** *(Burlington, Vt. Estados Unidos, 1859 - Nueva York, 1952).*
Filósofo y educador americano, uno de los fundadores del pragmatismo y de la psicología funcionalista; en educación se destacó por sus trabajos en el llamado "movimiento progresista".

Dewey, J. (1964). *La ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la Educación*. Madrid: Morata.

***Durkheim, Emile*** *(Épinal, Francia, 1858 - París, Francia, 1917).*
Fue un importante científico social que desarrolló un método riguroso con estudios empíricos en la teoría sociológica. Es conocido como el fundador de la "escuela Francesa de sociología".

Durkheim, E. (1973). *De la división del trabajo social*. Buenos Aires: Schapire.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sigueme.

***Ferenczi, Sandor*** *(Miskolc, Hungría, 1873 - Budapest, 1933).*
Ferenczi perteneció al círculo más cercano a Freud, fue el fundador de la Hungarian Psychoanalityc Society en 1913.
Introdujo dos nuevas terapéuticas, una basada en la privación y otra en proveer al paciente un ambiente afectivo que contrarreste la pérdida de amor y atención experimentada durante la infancia.

***Guillaume, Paul*** *(Chaumont, Francia, 1878 - París, 1962).*
Se desempeñó en múltiples áreas y enfoques de la psicología. En 1937 publica *La Psychologie de la forme* que fue una obra de referencia de la psicología de la Gestalt en Francia. Más tarde realizó un estudio sobre la imitación en el desarrollo infantil, lo que marcó su introducción en temas psicolinguísticos.

Guillaume, P. (1967). *Manual de psicología.* Buenos Aires: Paidós.
Guillaume, P. (1971). *Psicología de la forma.* Buenos Aires: Psique.

***Freud, Sigmund*** *(Freiberg, Moravia, Imperio Austríaco, hoy Príbor, República Checa, 1856 - Londres, Inglaterra, 1939).*
Neurólogo austríaco, mundialmente conocido por haber fundado el psicoanálisis, se lo considera una de las figuras intelectuales más importantes del siglo XX.

***Goldscheider, Alfred*** *(Sommerfeld, Sajonia, 1858 - Berlín, 1935).*
Trabajó con Blix en las investigaciones sobre las sensaciones de dolor, calor y frío. Sostenía que el dolor se producía por incremento de la presión (teoría sumativa del dolor) oponiéndose a quienes creían que el dolor era una sensación separada de las demás.

***Groos, Karl*** *(Heidelberg, Baden - Württemberg, 1861 - Tübinger, Baden - Württemberg, 1946).*
Groos estudió el papel del juego en el desarrollo del niño, sosteniendo su funcionalidad como entrenamiento para futuras actividades. Sintetizó aportes de la filosofía, la psicología y la biología.

***Hall, Stanley*** *(Massachussets, Estados Unidos, 1844 y Worcester, Massachussets, Estados Unidos, 1924).*
Psicólogo que impulsó los comienzos y desarrollos de la psicología infantil y educacional en Estados Unidos. Fundó uno de los primeros laboratorios de Psicología (John Hopkins University, Baltimore) en Estados Unidos e inició la publicación de numerosas revistas en psicología tanto evolutiva como educativa.

***James, William*** *(Nueva York, Estados Unidos, 1842 - Chocorua, N.H., 1910*
Filósofo y psicólogo norteamericano se destacó dentro del movimiento del Pragmatismo y en psicología dentro del funcionalismo.

James, W. (1989). *Principios de Psicología.* México: Fondo de Cultura Económica.
James, W. (1961). *Pragmatismo.* Buenos Aires: Aguilar.

***Janet, Pierre (Marie, Félix).*** *(París, 1859 - París, 1947).*
Psicólogo y neurólogo, se interesó tanto en Francia como en Estados Unidos, por conseguir conectar la psicología académica con el tratamiento clínico de las enfermedades mentales. Estudió los factores psicológicos involucrados en la hipnosis y contribuyó al desarrollo de conceptos sobre los desórdenes mentales y emocionales como la ansiedad, la fobias y otras patologías. Fue el primero en introducir el término inconciente (en su tesis doctoral, 1889).

Janet, P. (1936). *Las primeras manifestaciones de la inteligencia.* Madrid: Librería Beltrán.

Janet, P. (1966). *La psicología profunda.* Buenos Aires: Paidós.

***Kant, Immanuel*** *(Königsberg, Prusia, hoy Kaliningrad, Rusia, 1724 - Königsberg, 1804).*
Filósofo, desarrolló un amplio y sistemático trabajo en la teoría del conocimiento, ética y estética. Sus ideas tuvieron un impacto muy importante y dieron lugar a las escuelas del "kantismo" e "idealismo"

***Köhler, Wolfgang*** *(Tallin, Estonia, ex Imperio Ruso, hoy Estonia, 1889 - Enfield, Estados Unidos, 1967).*
Psicólogo, figura fundamental de la psicología de la Gestalt dentro de la que formuló postulados acerca del aprendizaje, la percepción y otros componentes de la vida mental como totalidades estructuradas.
Conocido por sus investigaciones sobre la resolución de problemas y el uso de herramientas simples en chimpancés.

Köhler, W. (1962). *Dinámica en psicología.* Buenos Aires: Paidós.

Köhler, W. (1989). *Experimentos sobre la inteligencia de los chimpancés: con un apéndice sobre la psicología del chimpancé.* Madrid: Debate.

***Lewin, Kurt*** *(Mogilno, actual Polonia, 1890 y Newtonville, Estados Unidos, 1947).*
Psicólogo conocido por haber desarrollado la teoría del campo en la que postula que la conducta humana se estructura en función de su medio ambiente, con la que mantiene relaciones de tensión. Usa modelos topológicos para representar sus postulados teóricos.
Los últimos años de su vida los dedicó a estudiar los grupos y sus dinámicas.

Lewin, K. (1969). *Dinámica de la personalidad.* Madrid: Morata.

Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social.* Barcelona: Paidós.

Lewin, K. (1991). *Epistemología comparada.* Madrid: Tecnos.

***Lorenz, Konrad*** *(Viena, Austria, 1903 - Altenburg, 1989).*
Zoólogo austriaco, fundador de la moderna etología en la que aplicó métodos comparativos. Conocido por sus teorías sobre los orígenes de la agresión y patrones de conducta animal, ganó el Premio Nobel de Fisiología y Medicina en 1973 junto con otros dos científicos.

Lorenz, K. (1974). *Evolución y modificación de la conducta*. Madrid: Siglo XXI.

Lorenz, K. (1976). *El comportamiento animal y humano.* Barcelona: Plaza y Janes.

***Main de Biran, Marie-François-Pierre.*** *(Bergerac, Francia, 1766 - París, 1824).*
Filósofo, uno de los primeros los autores del movimiento de los "Ideólogos", fue un filósofo empirista pero que enfatizó en la vida interna del hombre como prerrequisito para la comprensión del psiquismo humano. Fue además un prolífico escritor.

Main de Biran, P. (1956). *Autobiografía y otros escritos*. Buenos Aires: Aguilar.

***Mac Dougall, William*** *(Lancashire, Inglaterra, 1871 - Durham, Carolina del Norte, 1938).*
Se dedicó en general a la psicología experimental, en estudios sobre la visión, la atención, la fatiga, la emoción y los efectos de las drogas.
Son muy conocidas sus concepciones sobre la conducta instintiva en el hombre y el papel de los motivos.

***Malrieu, P.***

Malrieu, P. (1980). *La formación de la personalidad.* En H. Gratiot Alphandery y R. Zazzo (Dir.). *Tratado de Psicología del Niño, Vol 5.* Madrid: Morata.

***Meyerson, Émile*** *(Lublin, Polonia, 1859 - París, Francia, 1933).*
Químico y filósofo de la ciencia, sus ideas acerca de la utilidad de la historia de la ciencia en la filosofía de la ciencia fueron muy influyentes en la década del ´30.

***Odier, C.***
Desarrolló las relaciones entre el psicoanálisis y la psicología genética.

Odier, C. (1974). *La angustia y el pensamiento mágico: ensayo de análisis psicogenético*. México: Fondo de Cultura Económica.

Odier, C. (1962). *El hombre, esclavo de su inferioridad. Ensayo sobre la génesis del yo.* México: Fondo de Cultura Económica.

***Pareto, Vilfredo** (París, 1848 - Ginebra, 1923).*
Economista y sociólogo, conocido por su teoría de la interacción entre las masas y las élites, así como por su aplicación de las matemáticas al análisis económico. Luego de dedicarse a la economía se vuelca a la sociología en la que estudia la naturaleza de la acción individual y social.

Pareto, V. (1967). *Forma y equilibrio sociales.* Madrid: Revista de Occidente.

Pareto, V. (1987). *Escritos sociológicos.* Madrid: Alianza.

***Perelman, Ch.***

Perelman, Ch. (1973). *El razonamiento jurídico.* Maracaibo, Venezuela: Centro de Estudios en Filosofía del Derecho.

Perelman, Ch. (1989). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica.* Madrid: Gredos.

***Piéron, Henry** (París, 1881 - París, 1964).*
Inició en Francia la psicología científica. Tuvo una producción amplia y diversa, sus publicaciones se centraron entre otros, en temas como la psicología experimental, las sensaciones, la psicología de las diferencias individuales, la psicología animal, etcétera.

Piéron, H. (1957). *La sensación.* Buenos Aires: Paidós.

Piéron, H. (1993). *Vocabulario de Psicología.* Madrid: Akal.

***Peguy, Charles** (Orleáns, Francia, 1873 - Villeroy, 1914).*
Poeta y filósofo francés que combinó en su obra los aportes del cristianismo, el socialismo y el patriotismo. Publicó la influyente revista *Cahiers de la Quinzaine,* y entre sus obras más relevantes se encuentran *Le Mystère de la charité de Jeanne d´Arc* en 1910 y *Éve* en 1913.

***Preyer, Wilhem** (Moss Side, Inglaterra, 1841 – Essen, 1897).*
Como fisiólogo estudió los procesos de la visión y la audición. En 1882 escribió el que puede considerarse como el primer libro de psicología del desarrollo dividiendo sus observaciones en áreas: desarrollo intelectual, sensorial y motor.

Preyer, W. (1908). *El alma del niño: observaciones acerca del desarrollo.* Madrid: Daniel Jorro Ed.

***Proust, Marcel** (Auteuil, Francia, 1871 - París, 1922).*
Novelista francés, autor de *A la récherche du temps perdu* (1913-1927), obra de siete volúmenes basada en su propia vida escrita de un modo psicológico y alegórico.

***Richet, Charles*** *(París, Francia, 1850 - París, 1935).*
Este fisiólogo francés ganó el Premio Nobel de Fisiología en 1913. Investigó los procesos fisiológicos de la digestión, la respiración y la epilepsia. Fue un destacado bacteriólogo, y patólogo y también poeta y novelista.

***Royce, Josiah*** *(Grass Valley, California, 1855 - Cambridge, Massachusetts, 1916).*
Fue un filósofo con una obra muy versátil ya que además se dedicó a la crítica literaria, la ética social, la lógica, la metafísica y la psicología. En filosofía sostuvo un monismo idealista basado en el concepto de conciencia.

***Ribot, Théodule- Armand*** *(Guingamp, Francia, 1839 - París, 1916).*
Psicólogo francés que desarrolló un trabajo pionero en las patologías de la memoria en términos fisiológicos. En los últimos años de su vida estudió los procesos emocionales y afectivos en psicología.

Ribot, T. (1905). *La lógica de los sentimientos*. Madrid: Faure.

Ribot, T. (1924). *La psicología de los sentimientos*. Madrid: Daniel Jorro Ed.

Ribot, T. (1927). *Las enfermedades de la memoria.* Madrid: Daniel Jorro Ed.

***Rignano, Eugenio*** *(Livorno, Italia, 1870 - Milán, 1930).*
Su filosofía sintetizó aportes de la psicología y de la biología. En la obra que se cita a continuación, sostiene que todo pensamiento siempre contiene un elemento de emoción.

Rignano, E. (1922). *Psicología del razonamiento*. Madrid: Calpe.

***Rousseau, Jean-Jacques*** *(Ginebra, Suiza, 1712 - Ermenonville, Francia, 1778).*
Influyente filósofo y escritor francés, realizó contribuciones a la teoría política; sus novelas y ensayos inspiraron los ideales de la Revolución Francesa y el Romanticismo. Tuvo un fuerte impacto en los modos de vida por promover el interés por los niños y su educación.

***Spinoza, Benedictus de*** *(Ámsterdam, 1632 y La Haya, 1677).*
Desarrolló un sistema metafísico, que al igual que Descartes, basado en Dios. Para él, la única sustancia (monismo) era Dios, el cuerpo y la mente son dos aspectos de esa misma sustancia. Hizo énfasis en la adquisición de la libertad emocional a través de la comprensión de las emociones anticipando puntos de vista del psicoanálisis.

***Spitz, René*** *(Hungría, 1887 - Denver, Colorado, Estados Unidos, 1974).*
Psicoanalista húngaro-norteamericano, se dedicó a estudiar el desarrollo de las relaciones sociales en la infancia. Su trabajo más importante se publicó en 1945; en él describe el marasmo u hospitalismo que desarrollaban los niños criados en situación de privación afectiva.

Spitz, R. (1960). *No y sí: sobre la génesis de la comunicación humana.* Buenos Aires: Hormé.

Spitz, R. (1969). *El primer año de vida.* México: Fondo de Cultura Económica.

***Stendhal*** *(seudónimo de Marie, Henry Beyle). (Grenoble, Francia, 1783 - París, 1842).*
Considerado como uno de los más originales y complejos escritores franceses de la primera mitad del siglo XIX, conocido por sus trabajos de ficción.

***Stern, William*** *(Berlín, 1871 - Carolina del Norte, Estados Unidos, 1938).*
Sintetizó los aportes de la "psicología del laboratorio" con un punto de vista comprensivo sobre la persona. Creía que cada función psicológica tenía que ser vista como formando parte de una persona, entendiendo por ésta una combinación de elementos físicos y mentales, hereditarios y ambientales.

***Tarde, Gabriel*** *(Sarlat –ahora Sarlat-la-Canéda– Dorgone, Francia, 1843 - París, 1904).*
Sociólogo y criminólogo francés, uno de los más prolíficos y vastos científicos sociales de la época. Formuló su teoría de la interacción social como actividad intermental. Su punto de vista se opone tradicionalmente al de Durkheim, ya que Tarde concebía a la sociedad enfatizando lo individual, mientras Durkheim la entendía como una unidad colectiva.

Tarde, G. (1891). *La criminalidad comparada.* Madrid: La España moderna.

Tarde, G. *Filosofía penal.* Madrid: La España moderna.

***Thorndike, Edward Lee*** *(Massachussets, 1874 - Nueva York, 1949).*
Fue uno de los primeros psicólogos en estudiar la conducta animal utilizando experimentos en laboratorios. Algunas de sus publicaciones son clásicas en la psicología, al igual que varios conceptos acuñados por él como la ley del efecto. Tuvo mucha influencia en las teorías del aprendizaje.

***Verlaine, Paul*** *(Metz, Francia, 1844 - París, 1896).*
Poeta lírico francés; junto con Mallarmé y Baudelaire formaron el grupo conocido como "Decadentes". Fue un conocido poeta del movimiento simbolista.

***Wallon, Henri*** *(París, 1879 - París, 1962).*
En su enfoque sobre el desarrollo sostiene que éste resulta de la interacción del individuo y su medio social. Los actos humanos y la mente forman una unidad. Para Wallon la psicología es el estudio de la interacción de las personas con los objetos y otras personas.

Wallon, H. (1974). *Del acto al pensamiento. Ensayo de psicología comparada.* Buenos Aires: Psique.

Wallon, H. (1977). *La evolución psicológica del niño.* Barcelona: Crítica.

***Warren, Howard*** *(Nueva Jersey, 1867 - Nueva York, Estados Unidos, 1934).*
Formó parte de la primera generación de psicólogos americanos, de orientación darwiniana, materialista, determinista, pero inclinado a la introspección y adherente de la visión dualista de la relación mente- cuerpo. Sus escritos fueron principalmente teóricos.

Warren, H. (1963). *Diccionario de psicología.* México: FCE.

***Watson, John B.*** *(Greenville, S. C., Estados Unidos, 1878 - Nueva York, 1958).*
Psicólogo norteamericano que desarrolló el conductismo a través del estudio experimental de la conducta en relación con el medio ambiente. Su punto de vista sobre la conducta humana fue hegemónico en los Estados Unidos en las décadas del '20 y el '30.

Watson, J. B. (1969). *Las emociones del niño pequeño.* Buenos Aires: Paidós.

Watson, J. B. (1972). *El Conductismo. La batalla del conductismo, exposición y discusión.* Buenos Aires: Paidós.

***Wundt, Wilhem*** *(Mannheim, Baden, Alemania, 1832 - Grossbothen, Alemania, 1920).*
Psicólogo y fisiólogo alemán conocido por haber iniciado los estudios experimentales en Psicología.

Wundt, W. *Compendio de Psicología.* Madrid: La España moderna.

Wundt, W. (1990). *Elementos de la psicología de los pueblos.* Barcelona: Alta Fulla.

***Zeigarnik, B.***

Zeigarnik, B. (1981). *Psicopatología.* Madrid: Akal.

Psicología Cognitiva y Educación

La teoría de Piaget suele considerarse como el intento más completo y sistemático de caracterizar el desarrollo intelectual de los seres humanos.
Quizás por esta razón se ha mantenido tradicionalmente que las contribuciones de este autor pertenecen exclusivamente al ámbito cognitivo. Así, se olvida que Piaget también se interesó, e hizo contribuciones muy significativas, a otros ámbitos del desarrollo de la persona, como son los que tienen que ver con la epistemología y el desarrollo de cuestiones morales, sociales e incluso afectivas. Precisamente esta obra muestra la lúcida mirada del gigante de Ginebra acerca de las relaciones entre emoción, afectividad y cognición a lo largo de las distintas etapas del desenvolvimiento humano. En estas páginas, publicadas originalmente en forma de artículos, puede verse a un Piaget profundamente convencido de la indisoluble relación e interacción entre los asuntos de la razón y del sentimiento, adelantándose sin duda a la tendencia tan actual de estudiar en profundidad ámbitos como la inteligencia emocional. Se trata de textos publicados en 1954 como artículos de revistas, procedentes de cursos que Piaget impartió en la Universidad de la Sorbona (París).
En los diferentes capítulos se pueden encontrar interesantes y sólidas ideas —muy abiertas a la discusión debido a su naturaleza exploratoria— para fundamentar posiciones teóricas y aplicadas sobre cuestiones como el papel del interés, la voluntad y la motivación en el aprendizaje. Por otro lado, su lenguaje muy accesible lo convierte en un útil instrumento de discusión y capacitación para investigadores y docentes de distintos niveles.


ISBN 950-701-779-8
9 789507 017797

Cód: 1779

*Diseño de cubierta* Gu...